



**Avaliação Externa de Escolas e programa TEIP:  
que lugar(es) para a justiça social?**

Marta Isabel Pinto Costa Carvalho Sampaio

UNIVERSIDADE DO PORTO

FACULDADE DE PSICOLOGIA E DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO

**TESE DE DOUTORAMENTO**

2018

Marta Isabel Pinto Costa Carvalho Sampaio

**Avaliação Externa de Escolas e programa TEIP:  
que lugar(es) para a justiça social?**

**Schools' External Evaluation and TEIP Program:  
questioning social justice.**

Tese apresentada à Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto (FPCEUP) para obtenção de grau de Doutor em Ciências da Educação, sob a orientação da Professora Doutora Carlinda Leite.



**Projeto de Investigação financiado pela FCT – Fundação para a Ciência e a Tecnologia**

**Referência da Bolsa:** SFRH/BD/98799/2013

**Duração da Bolsa:** 2014-2017



Para o *Duarte* e para a *Maria*,  
na esperança que um dia se orgulhem de mim.



## RESUMO

A investigação realizada teve como objetivo geral trazer para o debate académico os efeitos que a autoavaliação de escolas – decorrentes da Avaliação Externa de Escolas (AEE) e do processo de monitorização do programa Territórios Educativos de Intervenção Prioritária (TEIP) – podem gerar numa melhoria educacional fundada na justiça social. Este objetivo geral desdobrou-se noutros mais específicos, nomeadamente, (1) identificar efeitos da AEE e do programa TEIP nas ações e processos desenvolvidos pelas escolas para a melhoria educacional e o sucesso escolar; e (2) estabelecer relações entre as ações e processos desenvolvidos pelas escolas no âmbito destas duas medidas políticas, tendo em conta princípios de justiça social. As opções metodológicas concretizadas nesta investigação seguiram um conjunto de etapas influenciadas por orientações de cariz qualitativo e quantitativo (Vilelas, 2009; Braun & Clarke, 2013; Amado, 2013) por considerarmos que estes procedimentos se adequam aos objetivos do estudo. Numa orientação qualitativa, recorreu-se à análise documental, à realização de um estudo exploratório, a entrevistas semi-directivas, a um estudo de mapeamento e à análise de conteúdo. Numa orientação quantitativa, foram analisadas as bases de dados do portal Infoescolas e inquéritos por questionário aplicados a Diretores/as de Escolas TEIP a nível nacional. O conhecimento produzido nesta investigação resultou em várias publicações que constam do *Curriculum Vitae* que acompanha esta tese. Dessas publicações, seleccionámos 4 artigos científicos que estruturam o trabalho aqui apresentado. A análise dos dados recolhidos permitiu concluir que o *lugar da justiça social* nestas duas políticas educativas está diretamente relacionado com a forma e a estrutura que os processos de autoavaliação – enquadrados em discursos de *accountability* – assumem. Permitiu também reconhecer que algum do potencial destas medidas se perde na *máscara de neutralidade* de um racional neoliberal que condiciona e determina as formas de agir das escolas, e que se foca mais na necessidade de *provar* resultados, partindo do princípio que, naturalmente, se *melhoram* práticas. Defendemos, por isso, a necessidade de (re)pensar formas alternativas de conceitualizar processos de *accountability* através de formas mais locais e democráticas de pensar a autoavaliação de escolas.

## Abstract

The general aim of this research was to bring to the academic debate the effects that schools' self-evaluation - arising from the Schools' External Evaluation (SEE) and the monitoring process of the Educational Territories of Priority Intervention (TEIP) program - can generate in an educational improvement founded on social justice. This general aim unfolded in other more specific, namely, (1) to identify effects of SEE and of the TEIP program in the actions and processes developed by schools to achieve educational improvement and school success; (2) to establish relationships between the actions and processes developed by schools within these two policy measures, taking into account principles of social justice. The methodological options followed a set of steps influenced by qualitative and quantitative orientations (Vilelas, 2009; Braun & Clarke, 2013; Amado, 2013), considered adequate to the study aims adequate to the study aims. In a qualitative orientation, we used documental analysis, an exploratory study, semi-directive interviews, a mapping study and content analysis. In a quantitative orientation, the Infoescolas portal databases and questionnaire surveys applied to Directors of TEIP Schools at national level were analyzed. The knowledge produced in this research led to some publications that appear in the *Curriculum Vitae* attached to this thesis this thesis. From these publications, we selected 4 scientific articles that structure the work presented here. The analysis of the data collected allowed concluding that the *place of social justice* in these two educational policies is directly related to the form and structure that the processes of self-evaluation - framed in *accountability* discourses - assume. It also allowed us to recognize that some of the potential of these measures is lost in the *mask of neutrality* of a neoliberal rational that determines and regulates the ways in which schools are acting, and that focuses more on the need to *prove* results, assuming that, naturally, practices are *improved*. Therefore, we defend the need to (re)think alternative ways to conceptualise accountability processes through more local and democratic ways of thinking school self-evaluation.

## RÉSUMÉ

L'objectif général de la recherche était d'apporter au débat académique les effets que l'autoévaluation des écoles - résultant de l'évaluation externe des écoles (EEE) et du processus de surveillance du programme des Territoires Educatifs d'Intervention Prioritaire (TEIP) - peuvent générer dans une amélioration pédagogique fondée sur la justice sociale. Cet objectif général a été développé dans d'autres domaines spécifiques, à savoir: (1) identifier les effets de l'EEE et du programme TEIP sur les actions et les processus développés par les écoles pour l'amélioration de l'éducation et de la réussite scolaire; et (2) établir des relations entre les actions et les processus développés par les écoles dans le cadre de ces deux mesures politiques, en tenant compte des principes de justice sociale. Les options méthodologiques mises en œuvre dans cette recherche ont suivies un ensemble d'étapes influencées par des orientations qualitatives et quantitatives (Vilelas, 2009; Braun & Clarke, 2013, Amado, 2013), considérant que ces procédures sont adéquates aux objectifs de l'étude. Dans une orientation qualitative, nous avons utilisé l'analyse documentaire, une étude exploratoire, des entretiens semi-directifs, une étude cartographique et une analyse de contenu. Dans une perspective quantitative, les bases de données du portail Infoescolas et les enquêtes par questionnaire appliquées aux directeurs des écoles TEIP au niveau national ont été analysées. La connaissance produite dans cette recherche a abouti à plusieurs publications qui apparaissent dans le *Curriculum Vitae* qui accompagne cette thèse. À partir de ces publications, nous avons sélectionné 4 articles scientifiques qui structurent le travail présenté ici. L'analyse des données collectées a permis de conclure que *la place de la justice sociale* dans ces deux politiques éducatives est directement liée à la forme et à la structure assumées par les processus d'auto-évaluation - encadrés dans des discours de responsabilité (*accountability*). Cela nous a aussi permis de reconnaître qu'une partie du potentiel de ces mesures se perd dans *le masque de la neutralité* d'un rationnel néolibéral qui conditionne et détermine les façons d'agir des écoles, et qui se concentre davantage sur le besoin de *prouver* les résultats, en supposant, bien sûr, que les pratiques sont *améliorées*. Pour cette raison, nous défendons le besoin de (re) penser d'autres façons de conceptualiser les processus d'*accountability* par des modes de pensée plus locales et démocratiques sur l'auto-évaluation des écoles.

## Índice

<b>NOTA INTRODUTÓRIA .....</b>	<b>11</b>
--------------------------------	-----------

### **INTRODUÇÃO GERAL**

#### **Enquadramento da temática de investigação e do(s) percurso(s) metodológico(s) .. 14**

1. Um breve olhar sobre políticas de educação orientadas para a equidade .....	15
2. Equidade e Accountability: tensões e convergências.....	18
3. Justiça Social: entre o currículo e a avaliação.....	23
4. Os Territórios Educativos de Intervenção Prioritária em Portugal.....	28
5. Avaliação Externa de Escolas e Autoavaliação: processos e relações.....	35
6. Percurso(s) metodológico(s): dos objetivos do estudo aos procedimentos de investigação .....	39
6.2. Estudo Exploratório.....	43
6.3. Entrevistas.....	44
6.4. Estudo de Mapeamento.....	47
6.5. Análise de conteúdo.....	50
6.5.1. Análise de Conteúdo dos Relatórios de AEE .....	51
6.5.2. Análise de Conteúdo das Entrevistas Semidiretivas .....	52
6.5.3. Análise de Conteúdo de Artigos Científicos .....	54
6.6. Inquérito por Questionário .....	55
6.7. Análise de Base de Dados Infoescolas .....	56

### **CAPÍTULO I**

#### **Justiça Social e a procura da Melhoria Educacional .....**

1. Currículo, Avaliação e Justiça Social .....	60
1.1. Mapeamento de perspetivas sobre justiça social na sua relação com práticas curriculares e de avaliação [Artigo 1] .....	67
2. Construindo pontes para a reflexão final: que sentidos para a justiça social? .....	89

### **CAPÍTULO II**

#### **Avaliação Externa de Escolas e TEIP: uma aproximação ao terreno.....**

1. Avaliação em educação: conceito(s) e significado(s).....	93
1.1. A Avaliação Externa das Escolas em Portugal .....	97
1.2. Avaliação Externa em Escolas TEIP .....	101
1.2.1 A Avaliação Externa das Escolas e os TEIP na sua relação com a justiça social [Artigo 2].....	101
2. Compensar o quê? O programa TEIP no contexto português.....	123
2.1. Currículo Escolar e a Territorialização das Políticas Educativas.....	128

2.1.1. A Territorialização das Políticas Educativas e a Justiça Curricular [Artigo 3].....	128
3. Construindo pontes para a reflexão final: transversalidades e fronteiras entre a Avaliação Externa de Escolas e o Programa TEIP.....	154

### **CAPÍTULO III**

#### **Avaliação Externa de Escolas e TEIP na sua relação com a justiça social - Visões de atores educativos ..... 156**

1. Visões que se (trans)formam: a equidade e a justiça social no quadro da implementação de políticas em educação .....	157
1.1. Perspetivas de decisores políticos sobre a Avaliação Externa de Escolas e o programa TEIP .....	160
1.2. Perspetivas das escolas sobre a Avaliação Externa de Escolas e o programa TEIP.....	169
2. Da justiça curricular à melhoria educacional: qual o papel da autoavaliação? [Artigo 4].....	174
3. Construindo pontes para a reflexão final: a máscara da neutralidade e a justiça social.....	188

### **CAPÍTULO IV**

#### **Conclusões e Interrogações: que lugar(es) para a justiça social? ..... 190**

#### **Referências Bibliográficas ..... 198**

## **Lista de Apêndices**

Apêndice 1: Guiões de Entrevista para o Estudo Exploratório

Apêndice 2: Guião de Entrevista ao Presidente do Concelho Nacional de Educação

Apêndice 3: Guião de Entrevista ao Responsável pelo Programa TEIP a nível nacional

Apêndice 4: Consentimento Informado

Apêndice 5: Guiões de Entrevista para Diretor/a, Coordenador/a de Equipa de Autoavaliação, Coordenador de Equipa TEIP e Aluna.

## **Lista de Anexos**

Anexo 1: Confirmação de aceitação da publicação do artigo

Anexo 2: Research Work Plan e Carta de Aceitação

Anexo 3: Inquérito por Questionário

## **Lista de Figuras e Tabelas**

Figura 1: *Design* metodológico da investigação

Figura 2: Recomendações e documentos legais que influenciaram a implementação e a estruturação do processo de AEE em Portugal, por ordem cronológica.

Figura 3: Implementação de políticas de educação compensatória a nível internacional, por ordem cronológica.

Figura 4: Distribuição do número de Agrupamentos TEIP por região.

Tabela 1: Entrevistas realizadas durante a investigação.

Tabela 2: Características das escolas selecionadas para a realização de entrevistas.

Tabela 3: Sistema categorial de análise de conteúdo das entrevistas semidiretivas.

Tabela 4: Programas do Governo Constitucional Português que fazem referência à implementação de processos de autoavaliação.

Tabela 5: Fases do programa TEIP 2.

Tabela 6: Número de escolas/agrupamentos avaliados no processo de AEE por ano letivo.

## NOTA INTRODUTÓRIA

### Para um esclarecimento da estrutura da tese

Esta tese representa, não só, a consolidação de conhecimentos adquiridos, mas, acima de tudo, um processo de aprendizagem contínuo desenvolvido ao longo do período de 4 anos de doutoramento. Este processo de aprendizagem, entre oscilações, dúvidas e mudanças, deu origem à publicação de 5 artigos científicos, 1 capítulo de livro e 1 artigo em atas de congresso que espelham o trabalho desenvolvido, bem como, o percurso realizado.

Por se considerar que estão cumpridas as condições de elegibilidade à apresentação de *tese por artigos*, de acordo com regulamento da Universidade do Porto<sup>1</sup>, foi endereçado um pedido de autorização à Comissão Científica do Programa Doutoral em Ciências da Educação o qual obteve aprovação. Seguindo o que é definido, esta tese estrutura-se em torno de 3 artigos publicados e 1 aceite para publicação<sup>2</sup>. É realizada uma Introdução Geral que também inclui os procedimentos metodológicos que orientaram a investigação, seguida de 3 capítulos principais que agregam 4 artigos, enquadrados na sua relação com a problemática em estudo. A saber:

- No Capítulo I é incluído o [Artigo 1] Sampaio, Marta & Leite, Carlinda (2017). Mapping Social Justice Perspectives and their relationship with Curricular and Schools' Evaluation Practices: Looking at Scientific Publications. Aceite para publicação na Revista *Education as Change*.
- No Capítulo II é incluído o [Artigo 2] Sampaio, Marta & Leite, Carlinda (2016). A Avaliação Externa das Escolas e os TEIP na sua relação com a justiça social. *Educação, Sociedade & Culturas*, 47, 115-136 e o [Artigo 3] Sampaio, Marta & Leite, Carlinda

---

<sup>1</sup> “Excecionalmente, a tese pode ser substituída, em condições de exigência equivalentes, e tendo igualmente em consideração a natureza do campo das Ciências da Educação, mediante proposta dos/as orientadores/as à comissão científica e aprovação do conselho científico da FPCEUP, pela compilação, devidamente enquadrada, de um conjunto coerente e relevante de trabalhos de investigação desenvolvidos no âmbito do projeto, já objeto de publicação em revistas indexadas com comités de seleção de reconhecido mérito internacional. Neste caso, o /a doutorando/a deverá ter um mínimo de três artigos publicados ou aceites para publicação em que consta como primeiro/a autor/a, durante os anos civis de vigência do Ciclo de Estudos” (artigo 4º, ponto 5, alínea a).

<sup>2</sup> Ver Anexo 1.

(2015). A Territorialização das Políticas Educativas e a Justiça Curricular: o caso TEIP em Portugal. *Currículo sem Fronteiras*, 15, 3, 715-740.

- No Capítulo III é incluído o [Artigo 4] Sampaio, Marta & Leite, Carlinda (2017). From curricular justice to educational improvement: What is the role of schools' self-evaluation? *Improving Schools*, 1, 4, 1-14.

Mais especificamente, este trabalho tem a seguinte estrutura:

A INTRODUÇÃO GERAL apresenta o enquadramento da temática de investigação e do(s) percurso(s) metodológico(s) seguido(s);

O CAPÍTULO I, *Justiça Social e a procura da Melhoria educacional* desenvolve-se em torno do conceito de justiça social em educação. O aprofundamento deste conceito, em estreita ligação com práticas curriculares e de avaliação de escolas, levou à realização de um estudo de mapeamento apresentado no Artigo 1;

O CAPÍTULO II, *Avaliação Externa de Escolas e TEIP: uma aproximação ao terreno* foca a caracterização e descrição das duas políticas em análise neste estudo e integra dois artigos. O Artigo 2, centrado no processo de Avaliação Externa de Escolas e nas perceções de Diretores/as de Escolas TEIP sobre o processo avaliativo a que são sujeitas; e o Artigo 3, focado no programa TEIP enquanto medida de territorialização das políticas educativas na sua relação com a justiça social e curricular;

O CAPÍTULO III, *Avaliação Externa de Escolas e TEIP na sua relação com a justiça social - visões de atores educativos*, debruça-se sobre a relação de influências no que à equidade e à justiça social diz respeito no quadro da implementação de políticas em educação. Neste capítulo são ainda apresentadas perspetivas de decisores políticos e de escolas sobre a Avaliação Externa de Escolas e o programa TEIP e o Artigo 4 que se centra no processo de autoavaliação decorrente destas duas políticas.

O CAPÍTULO IV, *Conclusões e Interrogações: que lugar(es) para a justiça social?*, em jeito de síntese, tece as principais conclusões obtidas com esta investigação, bem como possíveis contributos para o debate académico.



Acrescenta-se ainda que, durante o percurso de doutoramento, na intenção de obter o título de Doutoramento Europeu, e no quadro dos requisitos do artigo 1º do Regulamento de Atribuição do Título de Doutoramento Europeu pela Universidade do Porto expressos no ponto 1, nas alíneas de a) a g), foi protocolada entre o Universidade Autónoma de Barcelona e a Universidade do Porto/Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação (FPCE) a realização de um estágio de investigação na Universidade Autónoma de Barcelona supervisionado pelo Professor Doutor Xavier Bonal<sup>3</sup>. A investigação desenvolvida corresponde, igualmente, aos parâmetros do título desejado, nomeadamente os expostos na alínea g)<sup>4</sup>, e integra 2 artigos escritos e publicados em língua inglesa.

---

<sup>3</sup> Ver Anexo 2.

<sup>4</sup> “Na prova pública de doutoramento, uma parte da defesa da tese decorrerá numa língua oficial da comunidade que não a portuguesa, circunstância que igualmente deverá constar explicitamente na ata da prova pública”

## **INTRODUÇÃO GERAL**

**Enquadramento da temática de investigação e do(s) percurso(s) metodológico(s)**

## **1. Um breve olhar sobre políticas de educação orientadas para a equidade**

A construção de discursos em torno da equidade e igualdade de oportunidades em educação tem sido desenhada e influenciada por diversos fatores políticos, económicos e sociais. No caso de Portugal, ela é resultado de uma longa permanência na semiperiferia do sistema mundial que tem tido consequências em todos os planos da vida nacional (Teodoro & Aníbal, 2007). Como foi sustentado por Santos (1985), sobretudo a partir do século XVIII, Portugal foi um país central em relação às suas colónias e um país periférico em relação aos centros de acumulação capitalista. De acordo ainda com este autor (*idem*), se tivermos em conta os indicadores sociais normalmente utilizados para contrastar o primeiro e o terceiro mundos (classes sociais e estratificação social; relação capital/trabalho; relações Estado/sociedade civil; estatísticas sociais; padrões sociais de reprodução social; entre outros), conclui-se que Portugal não pertence a nenhum desses mundos e que, se alguns indicadores o aproximam do primeiro mundo, outros aproximam-no do terceiro. Por esta ambivalência, a sociedade portuguesa tem sido caracterizada como uma sociedade intermédia, *semiperiférica*.

Retomando os princípios que matriciam os discursos de equidade, e que estão associados aos ideais de *igualdade*, *liberdade* e *fraternidade* inspirados na Revolução Francesa (1789), reconhece-se que a promoção da igualdade e equidade entre todos, numa perspetiva de direitos iguais para todos dos cidadãos (Azevedo, 2013), marcou a evolução dos ideais educativos e dos discursos políticos dos sistemas de ensino em toda a Europa. Nos finais do século XVIII houve avanços na alfabetização de alguns países europeus e, em meados do século XIX, estes países dividiam-se em, pelo menos, dois grupos, dependendo dos níveis de literacia e de escolarização da sua população (Teodoro & Aníbal, 2007). Nessa altura, e em comparação com outros países, Portugal encontrava-se muito distante de atingir o que outros alcançaram.

Nas vésperas de Abril de 1974, as taxas de escolarização eram muito baixas, havendo 33% de analfabetismo (Leite, 2002a). Compreende-se, pois, que a resolução deste problema tenha constituído uma meta do sistema educativo português no período pós-

revolução. Segundo dados recolhidos pelo CNE (2012), e apenas em 40 anos de democracia, o país tem tentado colmatar atrasos relativamente aos seus parceiros europeus principalmente no que diz respeito ao fosso entre a qualificação dos portugueses e a de outros cidadãos de países europeus. Por exemplo, no início dos anos 60 do século XX, em Portugal existiam cerca de 45% de pessoas sem qualquer nível de escolaridade concluído, sendo que a França apresentava cerca de 2% e a Finlândia 0% (CNE, 2010). Ou seja, no campo educacional, a distância de Portugal face a outros países europeus era enorme.

Segundo o *Education at Glance 2017* (OCDE, 2017), o mais recente relatório anual sobre os sistemas educativos dos 34 países da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico (OCDE), em Portugal, apesar de o número de diplomados ter aumentado substancialmente, há ainda 30% da população adulta que tem apenas o 6.º ano de escolaridade, sendo que a média dos países da OCDE é de 5%. Assim, e ainda que a educação tenha evoluído positivamente nas últimas décadas e as escolas tenham vindo a acolher estudantes de grupos sociais que há anos dela estavam afastados, a persistência de baixas qualificações na população portuguesa continua a ser um obstáculo para a concretização de uma maior equidade social.

Face ao cenário que marcou o passado português, e como atrás indiciámos, as políticas públicas de educação em Portugal, nos anos 70 do século XX, principalmente devido à Revolução Democrática de Abril de 1974 e ao processo de integração, iniciado nos anos 80, de Portugal na Comunidade Económica Europeia (CEE) - atualmente União Europeia (UE) -, procuraram caminhos de alteração. Um exemplo significativo dessa intenção de mudança foi o discurso veiculado pela Constituição Portuguesa de 1976 que apontou no sentido da construção de uma escola democrática (Stoer, 2008). Este ideal democrático, no que se refere a questões relativas à mobilidade social ascendente e à gestão do mercado de trabalho, teve destaque na educação, adquirindo um papel fundamental ao longo da segunda metade do século XX. Paralelamente, e de acordo com Taylor *et al.* (1997), foi crescendo a denominada *procura social da escola* e, consequentemente, o reforço do papel do Estado, porque «como a sociedade se tornou mais complexa e os

grupos de interesses mais assertivos, os governos tiveram que construir políticas orientadas para responder a essas exigências» (*ibidem*: 3).

É tendo por referência este ideal da democracia que se pode afirmar que as políticas públicas adquiriram uma nova funcionalidade, pois transformaram-se, na generalidade dos países europeus e de tradição europeia, num instrumento de gestão da mudança em educação (Afonso, 2007: 11) em que «a pesquisa e a reflexão científica em educação acompanharam naturalmente este movimento: os temas da mudança em educação e da inovação dominaram a agenda da investigação educacional». De acordo com Starkie (2006), já depois do fim da II Guerra Mundial, gerou-se por toda a Europa uma onda de defesa da democratização do ensino, que incluiu um maior foco de atenção às necessidades sociais e económicas dos estudantes, desde o ensino primário ao ensino secundário e com diferentes opções formativas. De facto, nos últimos 30 anos, vários países europeus com um passado marcado por um vínculo político autoritário vivenciaram uma transição para a democracia, como, por exemplo, os países ibéricos e os países do ex-bloco soviético, em que se sentiu uma profunda transformação das suas instituições políticas, incluindo tanto a institucionalização da democracia como a integração na União Europeia (Menezes, Ferreira & Pais, 2012).

A educação começou a ser perspectivada com novas funções, nomeadamente de consolidação do sistema político democrático, de diminuição das desigualdades sociais e também de qualificação da mão-de-obra necessária à reconstrução económica de uma Europa que até então se encontrava devastada pela guerra (Starkie, 2006). Como se depreende, estas alterações fundam-se também na ideia de que a educação contribui, não só para a construção de sociedades mais democráticas, mas, igualmente, para a sustentabilidade económica dos diferentes países. Aliás, de acordo com o relatório da OCDE relativo a questões de equidade e qualidade na educação, é afirmado que as «sociedades com indivíduos qualificados estão melhor preparadas para responder às atuais e futuras crises sociais. Portanto, investir no início, na educação primária e

secundária para todos, e em particular para as crianças de meios desfavorecidos, é ao mesmo tempo justo e economicamente eficiente»<sup>5</sup> (OCDE, 2012: 3).

Foi encarando a educação deste modo que o plano estratégico de uma Europa unida se iniciou nos princípios do século XX e se começaram a edificar as principais reformas dos sistemas de ensino (Marques *et al.*, 2008), e onde fatores economicistas começaram a coexistir com outros ligados ao desenvolvimento integral humano. Reconhecendo que as escolas têm historicamente um papel fulcral na promoção do cidadão “ideal” e na “criação” de identidades nacionais (Habermas, 1999), justifica-se, como consequente, o interesse dos Estados europeus em enfatizar o papel das instituições escolares e a sua importância como «instrumentos para a promoção das democracias» (Menezes, Ferreira & Pais, 2012: 12).

## **2. Equidade e *Accountability*: tensões e convergências**

O Conselho Europeu, e em linha com o que foi definido na Estratégia de Lisboa<sup>6</sup> (2010), reconheceu a educação e a formação como fatores determinantes para o desenvolvimento do potencial da União Europeia para a competitividade, bem como para a coesão social<sup>7</sup> (Carrera & Geyer, 2009). Nesta orientação, a importância da educação é justificada por fatores económicos, ou seja, tem subjacente de que falhar em termos educacionais pode ter altos custos para a sociedade, uma vez que pode limitar a capacidade da produção, de crescimento e de inovação, e até que o insucesso escolar poderá, também, prejudicar a coesão e a mobilidade social e impor custos adicionais para os orçamentos públicos, nomeadamente, em maiores gastos com a saúde pública, medidas de apoio social, entre outros. Por estas razões, a promoção da equidade na educação e a redução do insucesso escolar são referidas pela OCDE (2003,

---

<sup>5</sup> Tradução livre.

<sup>6</sup> A Estratégia de Lisboa constitui um referencial para o desenvolvimento da Europa no contexto da sociedade do conhecimento, tendo como enfoque central o crescimento e o emprego centrando-se em inovações e no aumento de qualificações como fatores essenciais de progresso (Resolução do Conselho de Ministros n.º 17/2010, file:///C:/Users/Marta/Desktop/estrategia%20de%20lisboa.pdf).

<sup>7</sup> European Council Conclusions de 23/24 de Março de 2006 (Bruxelas).

2012, 2017) como devendo ter uma alta prioridade em todas as agendas políticas de educação.

Para esta valorização da educação e do papel que ela deve desempenhar foi igualmente relevante e impulsionador do discurso de equidade a Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948)<sup>8</sup> adotada pela Organização das Nações Unidas (ONU), onde foi proclamado um

«(...) ideal comum a atingir por todos os povos e todas as nações, a fim de que todos os indivíduos e todos os órgãos da sociedade, tendo-a constantemente no espírito, se esforcem, pelo ensino e pela educação, por desenvolver o respeito desses direitos e liberdades e por promover, por medidas progressivas de ordem nacional e internacional, o seu reconhecimento e a sua aplicação universais e efetivos tanto entre as populações dos próprios Estados membros como entre as dos territórios colocados sob a sua jurisdição» (Declaração Universal dos Direitos Humanos, 1948: 1).

Neste discurso as funções atribuídas à educação foram sendo diferentes das que até aí circulavam, situação fortemente impulsionada por políticas europeias assumidas pelos vários Estados Membros. A par do começo da existência de uma consciência e identidade europeias, as funções atribuídas à educação foram-se centrando na possibilidade de acesso a uma nova posição social, aliadas à regulação e ao controlo e, ao mesmo tempo, de legitimação do sistema e de formação para a cidadania (Marques *et al*, 2008). Esta situação foi também possível devido ao facto de, no final dos anos 50, a Europa entrar numa fase de crescente desenvolvimento económico, o que implicou um incremento industrial e comercial e, consequentemente, o aumento de movimentos migratórios (Starkie, 2006) que tiveram como efeito a concessão de alguns direitos políticos aos cidadãos no plano europeu (Marques *et al*, 2008). Contudo, a evolução sentida até à celebração dos Tratados Europeus de Paris<sup>9</sup>, em 1951, e de Roma<sup>10</sup>, em 1957, não significou que a educação se constituísse no foco de interesse europeu, uma

---

<sup>8</sup> Aceder em <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001394/139423por.pdf>.

<sup>9</sup> O Tratado CECA, assinado em Paris em 1951, congregava a França, a Alemanha, a Itália e os países do Benelux numa comunidade com o objetivo de introduzir a livre circulação do carvão e do aço, bem como o livre acesso às fontes de produção ([http://europa.eu/legislation\\_summaries/institutional\\_affairs/treaties/treaties\\_ecsc\\_pt.htm](http://europa.eu/legislation_summaries/institutional_affairs/treaties/treaties_ecsc_pt.htm))

<sup>10</sup> O Tratado CEE, assinado em 1957 em Roma, congrega a França, a Alemanha, a Itália e os países do Benelux numa Comunidade que tem por objetivo a integração através das trocas comerciais, tendo em vista a expansão económica ([http://europa.eu/legislation\\_summaries/institutional\\_affairs/treaties/treaties\\_eec\\_pt.htm](http://europa.eu/legislation_summaries/institutional_affairs/treaties/treaties_eec_pt.htm)).

vez que se mantinha sob exclusiva responsabilidade de cada Estado membro das Comunidades Europeias (Ertl, 2006). Foi no interesse de alcançar a harmonização dos sistemas sociais<sup>11</sup> e na afirmação da sua identidade no âmbito internacional<sup>12</sup> que a educação e a formação se tornaram campos de ação prioritária na União Europeia de modo a possibilitar a emergência de uma Europa do conhecimento (Pacheco & Vieira, 2006) em que a *equidade na educação* é vista como um fim e como uma das necessidades básicas da vida e do direito à educação, situação reconhecida nas constituições da maioria dos países das Nações Unidas (Fiel, Kuczera & Pont, 2007).

Em Portugal, e num contexto marcado pela massificação do sistema educativo iniciado no final dos anos 50 do séc. XX (Sebastião & Correia, 2007), as questões da equidade começaram a ganhar alguma presença na agenda das políticas públicas de educação (Lemos, 2013). No entanto, foi com a organização que estava a ser preparada para a reforma de Veiga Simão<sup>13</sup>, nos anos 70, que a educação começou a assumir um lugar mais central nos debates sobre a modernização e desenvolvimento do país (Stoer, 1986). Com a Revolução de Abril de 1974 a equidade, em estrita ligação com discursos de defesa da igualdade de oportunidades, passou a constituir um princípio desejado para a construção de uma escola democrática e as políticas públicas de educação começaram também a ser mais influenciadas pelas políticas educativas europeias. Por outras palavras, e recorrendo a Stephen Stoer (1986), após o período revolucionário, iniciou-se o período de *normalização* marcado pela redefinição entre o Estado e a sociedade civil, auxiliado pela orientação e pelos recursos a organizações internacionais, que reestabeleceram uma nova ligação entre educação e crescimento económico, embora agora no contexto de uma sociedade civil mais forte, mais capaz e mais resistente (Stoer, 1986). Como referem Teodoro e Aníbal (2007: 18):

«normalizada a revolução (...), a educação manteve um estatuto de centralidade nas políticas públicas, embora com uma mudança de eixo prioritário. Assumida a integração na Europa comunitária como motor exógeno de desenvolvimento do país, o discurso sobre a prioridade educativa passou a privilegiar a questão do papel do sistema escolar na qualificação de mão-de-

---

<sup>11</sup> Tratado de Roma, 1957, art. Nº 170.

<sup>12</sup> O Tratado de Maastricht, assinado 1992, configura a denominação de União Europeia ([http://europa.eu/legislation\\_summaries/institutional\\_affairs/treaties/treaties\\_maastricht\\_pt.htm](http://europa.eu/legislation_summaries/institutional_affairs/treaties/treaties_maastricht_pt.htm))

<sup>13</sup> Decreto-lei n.º 5/73, de 25 de Julho (<http://www.dre.pt/pdf1s/1973/07/17300/13151321.pdf>).



obra, associado à afirmação da urgência em realizar uma reforma educativa global que desse coerência ao sistema de ensino e respondesse às necessidades que o sistema económico, nesta fase de integração europeia, atribui à educação».

Por outras palavras, num período de pós-revolução os discursos dos responsáveis políticos assumiram um carácter híbrido (*idem*). Por um lado, focam a *eficiência* e a *eficácia* como necessárias para a produtividade económica, mas, por outro lado, esses discursos são associados a questões educativas, nomeadamente, ao *papel social* a ser desempenhado pelas escolas. Nesta linha de pensamento, e segundo Magalhães e Stoer (1998), o início do processo de europeização das políticas educativas, a partir dos anos 80, foi igualmente híbrido por resultar de duas abordagens parecidas, mas que assentam em perspetivas diferentes sobre a *escola de massas*: uma escola que prepara os indivíduos para o mercado de trabalho e, simultaneamente, a defesa de uma escola que conduza à emancipação.

Num trabalho de Correia (1999) acerca das ideologias educativas em Portugal é enfatizado que, a nível nacional, e numa primeira fase pós-revolução, a educação construía a sua própria formação democrática. Nessa análise, Correia (*idem*) distingue quatro ideologias-tipo: (1) a ideologia democratizante e crítica; (2) a ideologia democrática; (3) a ideologia da modernização; e (4) a ideologia da inclusão. Estas ideologias, por sua vez, estão relacionadas, respetivamente, com quatro modos legítimos de definir educação: (1) política; (2) jurídica; (3) economicista; e (4) organizacional. Nesta definição, os défices de normatividade e a ausência do escopo regulatório (*idem*) proporcionaram o aparecimento de espaços educativos de dimensão emancipatória transformadora (Correia, 1999; Teodoro & Aníbal, 2007; Leite & Fernandes, 2010, 2012), contrariando a função meramente “mercantil” da escola. Ainda assim, nesta análise, está presente o aumento da empresarialização do campo semântico da educação (Correia, 1999), onde o papel que poderia ter para a democracia é apagado. Ou seja, segundo este último autor, existe uma sobrevalorização de fatores economicistas em detrimento de uma educação equitativa.

Ainda sobre esta mesma situação, Almerindo Janela Afonso refere que existem dois vetores que acabam por gerar esta situação paradoxal, uma vez que, de um lado temos

«(...) o Estado-Providência que assenta na expansão do Estado, através da democratização e alargamento da igualdade de oportunidades no acesso à educação; do outro, uma apetência neoliberal, com a redução desse mesmo Estado e abrindo o campo da educação à iniciativa privada» (Afonso, 1998: 210). Ainda sobre esta mesma situação, também Teodoro e Aníbal (2007) referem que a partir da reforma educativa de 1986<sup>14</sup>, que pretendeu ser abrangente de todo o sistema educativo, a incidência de modos de gestão e o foco em questões de eficiência e qualidade como determinantes nas ações pedagógicas a serem desenvolvidas, acabou por ser «(...) mitigada por preocupações discursivas referentes à questão da igualdade de oportunidades e ao incremento da participação de todos os atores sociais» (*ibidem*: 24).

Em síntese, segundo os autores aqui convocados, se as políticas públicas em educação têm a função de garantir a provisão da educação, é também esperado que esta se concretize em consonância com o interesse público, sendo este concedido, segundo Afonso (2007: 10), por «(...) interesses coletivos indivisíveis de uma comunidade ou sociedade, assim entendidos de modo tendencialmente consensual pelas subjetividades partilhadas pelos membros da comunidade ou sociedade. O interesse público é assim uma construção social que funciona como referencial global para a aferição das políticas públicas concretas». É no quadro destas ideias que algumas políticas educacionais tiveram (e têm) como intenção tornar os sistemas de educação mais eficientes, sem ter um impacto negativo sobre o capital próprio; da mesma forma, algumas políticas pretenderam (e pretendem) tornar os sistemas mais justos, sem prejudicar a eficiência. Talvez tendo esta dualidade por referência, algumas políticas educacionais podem responder às preocupações de equidade e eficiência e desenvolver sinergias entre elas (Woessman, 2008). É neste sentido que assumimos a relação entre políticas e práticas curriculares que procuram a eficiência, mas que a submetem a princípios de equidade.

---

<sup>14</sup> Lei de Bases do Sistema Educativo de 1986 (Lei n.º 46/86, de 14 de outubro): <http://dre.pt/pdf1s/1986/10/23700/30673081.pdf>.

### 3. Justiça Social: entre o currículo e a avaliação

Como já sugerimos, partimos para este estudo com a ideia de que a avaliação e a monitorização das escolas públicas e dos seus projetos, dependendo da forma como são conduzidas, podem promover processos de organização e desenvolvimento do currículo que tenham em conta a diversidade da população escolar e que, ao mesmo tempo, se estruturam de modo a concretizar princípios de uma justiça social (Connell, 1995, 1997, 1999). Nesta posição, estamos a reconhecer a importância das escolas e dos seus agentes como decisores curriculares (Leite & Fernandes, 2010, 2012, 2014), e que são positivos processos de gestão fundados neste reconhecimento e não tanto na regulação e no controlo. É numa posição semelhante que Estêvão (2005), para contrariar mandatos impositivos feitos às escolas e às instituições educativas, defende que a gestão dos estabelecimentos de ensino, ambicionando uma verdadeira *escola cidadã*, deve: (1) praticar uma ética da crítica a todas as formas de opressão e de colonização; (2) uma ética da justiça que se centre em questões relacionadas com os direitos humanos, a justiça e a igualdade; (3) e, além disso, uma ética do cuidado que reforça a dimensão afetiva da justiça, a preocupação e a solicitude pelos outros (*ibidem*: 5). Estes fatores pressupõem a compreensão das escolas como "esferas públicas democráticas" (Giroux, 1993), em que o «pedagógico seja mais político e a aprendizagem se una à própria natureza da mudança social, em que o educador se torne um intelectual público e um verdadeiro agente social» (Estêvão, 2005: 9).

No âmbito desta ideia, isto é, ao referirmo-nos às escolas como instituições democráticas, somos transportadas para o domínio da não existência de desigualdades, tanto escolar como social. Porém, e ao lembrarmos Bourdieu e Passeron (1970), as escolas e os professores, pelas funções de socialização que lhe estão associados, irão sempre impor a legitimidade de certas formas de pensar, agir e sentir, ou seja, irão sempre exercer algum tipo de violência simbólica sobre os estudantes.

Apesar disso, segundo Crahay (2000), é possível encontrar formas de ação que incidam sobre a desigualdade escolar, a despeito da desigualdade social, sem negar esta última ideia. Ou seja, este autor sustenta que há, na escola, o que pode ser denominado de discriminação positiva ou negativa, tornando-se necessário criar condições para que os

sistemas educativos sejam capazes de detetar os fatores que discriminam negativamente, evitando-os e implementando os fatores de discriminação positiva, isto é, operacionalizando a justiça (e eficácia) nas escolas. Com efeito, para este autor, ao longo da história, as políticas educacionais em diversos países do Ocidente foram sendo influenciadas por três diferentes ideologias pedagógicas, a saber, a igualdade de oportunidades, a igualdade de tratamento e a igualdade de conhecimentos adquiridos. Cada uma destas ideologias congrega uma conceção própria de justiça, sendo sob a égide da igualdade de conhecimentos adquiridos que a equidade é possível de ser alcançada, isto se tivermos em conta que todos os alunos conseguem aprender tudo desde que estejam submetidos a situações educativas de qualidade e que se considerem os seus diferentes ritmos de aprendizagem (*idem*).

Ainda que a equidade esteja presente em muitos dos discursos das políticas educacionais, no ato de concretização dessas políticas, surgem muitas vezes conflitos entre os diversos princípios de justiça que expressam os interesses de diversos grupos de pais, professores, diretores, entre outros (Ribeiro, 2013). Como refere o autor convocado, as sociedades democráticas contemporâneas têm presente uma contradição intrínseca: por um lado, têm como representações essenciais a igualdade fundamental – expressa na Declaração dos Direitos do Homem – e a liberdade – expressa pela capacidade de agir, julgar e decidir por si – que criam a representação da possibilidade de transcender circunstâncias de origem como o nascimento, por exemplo, mas, por outro lado, são estruturadas por hierarquias sociais, sendo que são raras as posições vantajosas de quem nelas não ocupa os lugares cimeiros (*idem*).

A esta reflexão trazemos Dubet (2004) que, seguindo a linha de pensamento de Rawls (2003), indica a possibilidade de haver um nível de distribuição de recursos que permita garantir condições para que todos participem como iguais na sociedade. Nesta perspetiva, nas escolas, todos os alunos deveriam dominar um quadro de conhecimentos relativo ao que é predefinido pois, sem esse nível base de conhecimento, são prejudicados no seu percurso escolar, inclusive em momentos da escolaridade nos quais não haveria contradição entre meritocracia e direito (Ribeiro, 2013). É tendo por referência esta orientação que é considerado que a adoção da

igualdade de base como critério de justiça na educação básica pode e deve ser promovida por meio da política. Nas palavras de Dubet:

«... as diversas maneiras de julgar a justiça de um sistema escolar não são somente princípios filosóficos. De um lado, eles engajam as maneiras de colocar os problemas sociológicos, de construir os dados e as representações críticas da escola. De outro lado, cada um desses princípios define os jogos e os conflitos uma vez que cada um deles favorece um ou outro grupo e define quem ganha e quem perde com base nas arbitragens (Dubet, 2008: 45-46)»

Por sua vez, Crahay (2000) diz-nos também que as práticas e dispositivos educacionais carregam consigo princípios de justiça, ainda que não estejam explícitos ou explicados como intencionalidades nos discursos e nos documentos. Estas práticas podem conduzir a resultados mais ou menos eficazes e justos, em que o Estado tem o dever de garantir que todos tenham acesso a um conjunto de conhecimentos de acordo com o que é, por essa instituição, definido como relevante. No quadro desta ideia, é fundamental a definição das competências e dos objetivos de aprendizagem. Simultaneamente, é importante que sejam oferecidas aos estudantes oportunidades de ensino suficientes para que estes aprendam as competências pretendidas (*idem*). Esta é, de certa forma, também a posição de Young (2010) quando sustenta que, para algumas crianças e jovens, a escola é a única instituição onde poderão aceder ao conhecimento socialmente valorizado. Da mesma forma, é também importante considerar que os recursos disponibilizados às escolas são essenciais, bem como, a escolha de práticas pedagógicas e curriculares pautadas por princípios de justiça (Dubet, 2008; Leite, Fernandes e Silva, 2013). Estas são, pois, ideias relevantes a ter em consideração na análise dos modos de organização da escola e do desenvolvimento do currículo, e que foram por nós recordadas nos processos de recolha e de interpretação dos dados empíricos desenvolvidos no âmbito do estudo relativo aos processos de doutoramento.

Focando a sua atenção no currículo, Dubet (2008) diz-nos que os alunos aprendem mais quando o currículo define o que é central, apontando o que deve ser apreendido por todos, no decorrer do tempo letivo. Para além deste currículo estruturado, Crahay (2000) considera ser necessário um “sistema de pilotagem” articulado com operações regulares de avaliação externa. Ou seja, na posição destes autores, é necessário que os

responsáveis pelas políticas definam os níveis intermediários de aprendizagem, em relação ao tempo, desenhem as pistas didáticas e pedagógicas, e sugiram instrumentos de avaliação formativa e sumativa, num trabalho que se requer colaborativo com toda a comunidade educativa, principalmente, com os professores (Pinto & Leite, 2012). Por isso, e recorrendo uma vez mais a Crahay (2000), um currículo voltado para a justiça é dotado de certas características, nomeadamente, possuir objetivos de aprendizagem claros e ser capaz de demonstrar a sequencialidade desses objetivos. Nesta mesma linha de pensamento, e em consonância com Dubet (2008), os resultados, em termos de aprendizagem e desempenho dos alunos, devem constituir-se como parte dos critérios para julgamento da justiça na escola, pois, segundo este último autor, o direito enquanto acesso é importante, mas este deve também englobar a dimensão dos resultados em termos de aprendizagem dos alunos. Rawls (2003) e Araújo (2002) argumentam que em determinadas situações julgar o que é ou não justo, na conceção da justiça como equidade, está também diretamente relacionado com conceções sobre o que pode ser avaliado como “bom” ou “mau”. Tendo esta ideia por referência, e apesar de termos considerado que políticas educacionais, focadas numa cultura escolar de autoavaliação, podem ser indutoras de justiça curricular, interrogamos que consequências têm no currículo e nas escolas políticas fundadas apenas no poder externo.

De entre as políticas que associamos a um poder externo estão aquelas que têm colocado a centralidade nos resultados académicos obtidos pelos alunos em testes estandardizados e que têm sido criticadas por ignorarem as especificidades dos distintos alunos e contextos (Correia, 2005; Afonso, 2008, 2014). Como foi afirmado por Michael Young, os governos e as suas tendências intervencionistas no âmbito da educação arriscam-se «(...) a enfraquecer os propósitos fundamentais das escolas e da educação formal em geral e, portanto, as condições necessárias para que as políticas progressistas, como o alargamento da participação, atinjam os seus objetivos» (Young, 2010: 195). Ou seja, este autor alerta para que, enquanto as instituições educativas forem forçadas a modelar o seu funcionamento assente em “modelos de entrega de produtos”, de cariz meramente administrativo, a especificidade da educação, a base epistemológica da boa pesquisa e do trabalho profissional de qualidade e as possibilidades de progressão dos

alunos sairão enfraquecidas. Também para Rawls (2003) e Araújo (2002), a ideia de resultado, quando a finalidade é a justiça como equidade, não pode desconsiderar o respeito aos direitos de todos, aceitando exclusões, uma vez que se assim for existem interferências nas relações sociais reprodutoras da democracia e dos direitos que a preservam. O ato de julgar e avaliar não pode ocorrer somente por meio de critérios procedimentais, já que esse julgamento necessita de critérios substantivos, relativos aos resultados que favorecem a cooperação social e o respeito aos direitos da reciprocidade. O que sustentamos é que, do ponto de vista da justiça como equidade, na perspectiva Rawlsiana, a consideração dos resultados educacionais como parte dos critérios de julgamento é elemento intrínseco ao conceito de justiça na escola. Contudo, isto acontece somente se esse resultado contribuir para descortinar as desigualdades escolares e as suas causas, apoiando os processos que visam incidir positivamente sobre elas, de modo que todos os alunos sejam favorecidos, sobretudo os mais vulneráveis a nível económico e social. Portanto, médias de desempenhos sem ter em consideração as dificuldades de cada aluno, a relação entre desigualdade escolar e as situações socioeconómicas familiares, não são resultados adequados e não podem contribuir para o delineamento de políticas educacionais e de práticas escolares que almejem diminuir as desigualdades de modo a fortalecer a escola e a vida social (Araújo, 2002).

Em síntese, não ignorando o que acabamos de expor, consideramos que a avaliação externa dos sistemas de ensino se pode constituir num dos pilares da consecução da justiça na escola quando possibilita uma intervenção educacional que reafirma os necessários vínculos entre o currículo, o ensino e a aprendizagem. Depreende-se ainda que a igualdade de base somente se poderá fundamentar como política educacional quando se define quais são as competências que os/as alunos/as devem dominar nas distintas etapas da escolaridade e quando se concebem projetos que, dando sentido ao que é importante que os/as alunos/as aprendam, se criam condições para que tal aconteça. Tendo esta ideia por referência, é importante ter em conta que as políticas públicas de avaliação a concebem como um instrumento de legitimação de uma dada ordem social. Por isso, quando não conduzido de forma reflexiva e quando não orientado por ideias como as que aqui expusemos, pode acabar por favorecer uma elite, fundamentando-se, então, numa 'não-justiça' (Rodríguez, 2013). Se a escola nasceu da

normatividade, a educação democrática precisa de diversificar o que foi normalizado o que implica, consequentemente, novas formas de organização escolar, curricular e de modos de trabalho pedagógico do/as professores/as. Por isso, justifica-se questionar: *Vivemos numa “autocracia” dos resultados académicos ou caminhamos para uma efetiva melhoria da educação? Quais as consequências da AEE e do modelo que está a ser seguido?* Se tivermos em consideração que nem tudo o que conta em educação é mensurável (Afonso, 2009a), *para que serve a avaliação de escolas e a AA?* Estas são algumas das questões que orientam o estudo que aqui apresentamos.

#### **4. Os Territórios Educativos de Intervenção Prioritária em Portugal**

As primeiras políticas educacionais centradas no esforço das condições escolares dos grupos sociais ou dos indivíduos mais desfavorecidos, numa lógica de dar mais aos que têm menos (Lemos, 2013), ficaram conhecidas como políticas de “educação compensatória” ou de “educação prioritária”, sendo disso exemplo as Zones d’Education Prioritaire<sup>15</sup> (ZEP) (Rochex, 2011) em França, ou, em Portugal, os TEIP<sup>16</sup> (Territórios Educativos de Intervenção Prioritária) e os Currículo Alternativos<sup>17</sup> (CA). Na “origem” destas políticas, e tal como já foi mencionado anteriormente, é importante não esquecer que a União Europeia tem um papel preponderante no domínio das políticas sociais (Antunes, 2005) e que, no campo da educação, esta «(...) funciona como intérprete mediadora das orientações emanadas dos sectores económicos, nomeadamente da grande indústria europeia organizada na European Round Table of Industrialists (ERT), poderoso grupo de pressão cujo trabalho é analisar as políticas europeias e emitir recomendações» (Marques *et al*, 2008: 104).

Sendo estes os fatores que podem explicar a falta de equidade no acesso à educação e nos resultados diversos e complexos, foi ainda na segunda metade da década de 70 do séc. XX que surgiram os primeiros estudos sobre igualdade e equidade, centrados no

---

<sup>15</sup> Zonas de Educação prioritária, circular nº 81-238, de 1 julho de 1981 (<http://www.educationprioritaire.education.fr/textoff/81-238.pdf>).

<sup>16</sup> Despacho 147-B/ME/96 de 1 de Agosto de 1996 ([http://www.observatoriople.gov.pt/np4/np4/?newsId=5&fileName=despacho\\_147BME\\_1996.pdf](http://www.observatoriople.gov.pt/np4/np4/?newsId=5&fileName=despacho_147BME_1996.pdf)).

<sup>17</sup> Despacho normativo nº 1/2006 de 6 de Janeiro de 2006 ([http://www.ige.min-edu.pt/upload/Legisla%C3%A7%C3%A3o/Despacho\\_normativo\\_1\\_2006\\_EE.pdf](http://www.ige.min-edu.pt/upload/Legisla%C3%A7%C3%A3o/Despacho_normativo_1_2006_EE.pdf)).



insucesso escolar em Portugal e na sua relação com a política educativa (Lemos, 2013), isto é, na relação entre o insucesso ou o aproveitamento escolar e a origem social dos alunos (Sebastião & Correia, 2007). Esses estudos concluíram que o estatuto social e económico, bem como o contexto cultural e familiar, o currículo escolar, a natureza pública e/ou privada da escola, assim como as medidas implementadas em prol da modernização social, económica, cultural e tecnológica influenciavam o sucesso escolar dos alunos. Mais recentemente, e apesar de se considerar que estes fatores exercem influência na forma como as crianças e os/as jovens percecionam e vivem a vida escolar, considera-se que as escolas e os professores também podem fazer a diferença (Abrantes & Sebastião, 2010; Pereira, 2016; Mendonça, 2009).

Em Portugal, o ideal da equidade de acesso à educação e da garantia de sucesso - desde a diversificação da oferta formativa, à requalificação dos edifícios escolares e à formação de professores, entre outras medidas – tem justificado mudanças na configuração da rede escolar. Segundo o CNE (2012), estas medidas de democratização mostram uma evolução positiva em termos de qualidade e equidade da educação que tem na sua origem quer o crescimento em volume e a diversidade das responsabilidades públicas no campo educacional, quer a multiplicação dos níveis de decisão e dos atores envolvidos na produção e gestão das políticas, e que originaram, também, o desenvolvimento de novos programas de ação e de novos instrumentos à disposição dos decisores e dos atores em geral (Papadopoulos, 1994). Por sua vez, e no que diz respeito aos resultados escolares, estes estão ainda aquém de países mais desenvolvidos, embora tenham melhorado nos últimos anos (Lemos & Serrão, 2015; Breakspear, 2012).

É tendo esta situação por referência que se considera que, apesar da crescente valorização da educação e da formação nos textos fundamentais da União Europeia, principalmente com o princípio de construir a Europa do conhecimento, é necessário que sejam reconhecidas diversas perversões neste percurso conducente à convergência política (Pacheco & Vieira, 2006). Neste sentido, e como o campo da educação é desafiado a encontrar estratégias voltadas para a igualdade, equidade e interculturalidade, é também fundamental ter por referência o entendimento da lógica

do capitalismo, da globalização<sup>18</sup> e do respeito pelas diferenças culturais (Roggero, 2009). Nesta expectativa, e no atendimento a recomendações internacionais, é necessário implementar e concretizar ações que se esperam mais consistentes e adequadas às situações reais, nomeadamente recorrendo a processos fundados na autonomia das instituições escolares.

Na Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei n.º 46/86, de 14 de outubro, atualizada em datas posteriores mas mantendo os mesmos princípios fundamentais), a *autonomia* relativa das instituições escolares é pela primeira vez referenciada, embora apenas no que diz respeito às instituições de Ensino Superior<sup>19</sup>. A partir dessa data, os discursos relativos às questões da autonomia e descentralização escolar começaram a ganhar terreno e, na década de 90, tornaram-se centrais nos discursos educacionais e políticos (Barroso, 1996a, 2006a; Pacheco, 2000; Formosinho, Fernandes, Machado & Ferreira, 2010), sustentando uma nova organização da educação pública que perpetue os discursos da qualidade, da democracia e da igualdade de oportunidades (Leite, 2002a; Ferreira, 2012; Leite & Fernandes, 2014).

Desta forma, a autonomia das escolas e a descentralização passaram a constituir aspetos fundamentais de uma nova organização da educação, com o objetivo de concretizar na vida da escola a democratização, a igualdade de oportunidades e a qualidade do serviço público de educação (Decreto-Lei n.º115-A/98, de 4 de maio, Preâmbulo). A *autonomia das escolas* passou a ser encarada como um meio através do qual é possível assegurar a qualidade do serviço público de educação (Ribeiro & Machado, 2011) ao mesmo tempo que foi reforçando a importância da participação das famílias e comunidades na direção estratégica dos estabelecimentos de ensino. Na evolução deste processo legislativo, e a pretexto de favorecimento de lideranças fortes, atribuí ao órgão unipessoal de topo – o/a Diretor/a – funções que visam potenciar a eficácia da execução das medidas de políticas e da prestação do serviço público de

---

<sup>18</sup> A globalização é definida por Giddens (1992:45) como sendo «(...) a intensificação de relações sociais de escala mundial que ligam localidades distantes de tal maneira que as ocorrências locais são moldadas por acontecimentos que se dão a muitos quilómetros de distância e vice-versa».

<sup>19</sup> Artigo 45º, alínea 7: «Os estabelecimentos de ensino superior gozam de autonomia científica, pedagógica e administrativa».

educação (Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril Preâmbulo). Numa primeira fase, 22 escolas celebraram com o Ministério da Educação um contrato de autonomia onde eram definidos os deveres mútuos de modo a melhorar as condições de realização do serviço público de educação confiado às escolas, cujas dimensões abrangem o acesso à escola, o sucesso dos/as alunos/as, a formação para a cidadania, os cuidados de apoio e guarda, a organização e o funcionamento da escola, designadamente no que respeita aos processos de participação interna e externa (Portaria nº 1260/2007, de 26 de setembro). Apesar das intencionalidades presentes nos discursos desses diplomas legais, segundo Ferreira (2012), e embora seja atribuída alguma autonomia às escolas, não se avançou no plano da descentralização nem em soluções reais que dotem e aprofundem a autonomia das escolas, aumentando, desta forma, as dúvidas e as inseguranças nos atores educativos.

Licínio Lima (2000), na análise que realiza da obra e do pensamento de Paulo Freire, refere que uma escola (mais) democrática é, por definição, uma escola mais autónoma, em graus e extensão variáveis e sempre em processo. É através do processo de democratização do governo das escolas, em direção ao seu autogoverno, tal como a democratização das práticas educativas/pedagógicas, envolvendo professores e alunos mais livres e responsáveis, que se torna possível uma educação comprometida com a "autonomia do ser dos educandos" (Lima, 2000: 75). Porém, o processo de autonomia das escolas foi e é ainda marcado por um confronto entre várias racionalidades e interesses resultantes quer de posicionamentos político-ideológicos diferentes, quer de ligações pessoais ou de grupo (Barroso, 2004). Para este último autor, a autonomia das escolas é, por um lado, uma antítese de toda uma prática que caracteriza o sistema educativo português, onde o Estado desempenhava um papel uniformizador (Ribeiro & Machado, 2011; Ferreira, 2012) e, por outro lado, uma *ficção necessária* ao funcionamento democrático da organização escolar pelo fato de

«que raramente ultrapassou o discurso político e a sua aplicação esteve sempre longe da concretização efetiva das suas melhores expectativas. Mas ela tem sido uma "ficção necessária" porque é impossível imaginar o funcionamento democrático da organização escolar e a sua adaptação à especificidade dos seus alunos e das suas comunidades de pertença, sem reconhecer às escolas, isto é aos seus actores e aos seus órgãos de governo, uma efetiva

capacidade de definirem normas, regras e tomarem decisões próprias, em diferentes domínios políticos, administrativos, financeiros e pedagógicos» (Barroso, 2004: 49-50).

Neste sentido, os TEIP, aliados à ideia de autonomia e responsabilização social local, foram criados como uma medida de política pública de resolução de problemas relacionados com a desigualdade social e com o abandono e o insucesso escolares (Despacho nº 147-B/ME/96; Barbieiri, 2003; Leite, Fernandes & Silva, 2013). Tratou-se, pois, de devolver poderes ao local (Leite, 2005) concretizando princípios de descentralização, de participação e de autonomia (Ferreira, 2005) através de práticas de responsabilização decorrentes da reconfiguração da função reguladora do Estado (Afonso & Costa, 2011).

É importante referir que, de acordo com Barroso (2004), a aplicação das medidas de reforço da autonomia das escolas em Portugal resultou de diferentes processos, nomeadamente de: (1) uma estratégia política que combina um discurso inovador inspirado nas propostas de modernização da gestão pública e de territorialização das políticas educativas, com uma prática conservadora baseada numa administração burocrática e centralizadora; (2) coexistência (e por vezes sobreposição) de um modelo de coordenação e controlo baseado na "obrigação de meios" para um outro, baseado na "obrigação de resultados"; (3) emergência ou desenvolvimento de estruturas intermédias de coordenação (serviços desconcentrados do Ministério da Educação, ou agências locais) que, supostamente, deveriam apoiar as escolas no processo de devolução de competências resultante do "reforço da sua autonomia" e que acabam por assumir um apertado controlo da sua execução; (4) erosão dos dispositivos de regulação institucional por força do jogo e da ação estratégica dos atores nas organizações que adaptam, alteram e anulam (de modos e com resultados diferentes) as normas que lhes são impostas, substituindo, assim, um processo, aparentemente homogéneo, de racionalização *a priori*, por uma diversidade de processos e racionalidades *a posteriori*» (*ibidem*: 67). Para o autor que estamos a convocar, a autonomia aprende-se e não pode ser construída sem ter em conta outras dimensões que fazem parte de um processo mais global que é o de territorialização das políticas educativas, não podendo ser constituída por um fim em si mesma, mas, sim, como um

meio para as escolas melhorarem o serviço público de educação. Estes são alguns dos princípios de uma *autonomia construída*, como refere Barroso (2004).

Focando agora a atenção em aspetos relacionados com a autoavaliação, de acordo com Leite, Rodrigues & Fernandes (2006), esta reforça as capacidades da escola, dos professores e da comunidade escolar para gerirem os seus projetos. Partindo da ideia que a democratização do ensino passa pela construção coletiva dos currículos, em que é importante que os critérios de sucesso sejam coerentes e sobretudo que deem prioridade às aprendizagens essenciais e duráveis, processos de autoavaliação construídos pelas escolas podem contribuir para práticas curriculares que confirmem sentido ao que é ensinado. Como se depreende, este procedimento opõe à incorporação de desempenhos facilmente mensuráveis, contrariando uma aprendizagem decorada, ou seja, de uma pedagogia bancária (Freire, 1972) que considera os saberes e as competências como aquisições isoladas, a serem trabalhadas e avaliadas uma após a outra. Segundo Perrenoud (2003), na democracia, as finalidades da escola e os critérios de sucesso são escolhas políticas, às quais professores e pesquisadores se devem submeter, mas, ainda assim, estes necessitam de favorecer pedagogias ativas e diferenciadas, a par de uma avaliação formativa.

Na apresentação de ideias a que estamos a recorrer, vale ainda a pena convocar Michael Young quando chama a atenção para o facto de que tendências de atuações demasiado conservadoras e instrumentais reduzem e substituem a autonomia das instituições educativas e a sua responsabilidade profissional pela manutenção ou subida dos seus próprios padrões de qualidade. Afirma este autor:

«(...) a combinação da regulação, das metas quantitativas e dos financiamentos estritos associados à emergência do modelo da “entrega de produtos” na educação pública significa que a especificidade daquilo que deve ser uma instituição educativa está a ser, progressivamente, reduzida: a prioridade dominante passa a ser a concretização de metas e a obtenção de resultados – não a reflexão sobre que metas são essas e como de alcançam» (Young, 2010: 206).

No quadro da construção de uma grelha de análise para o estudo a que este trabalho de tese se refere, recorremos ainda a Bolívar (2012), em ideia que corroboramos, quando afirma que «o núcleo da mudança educativa situa-se, não a nível micro da sala de aula, nem a nível macro da estrutura do sistema, mas no nível intermédio que são as condições organizacionais do estabelecimento de ensino» (*ibidem*: 18). No entanto, gerir e executar processos de melhoria pode exigir lidar com tensões, conflitos e desafios, equilíbrios entre as resistências individuais e institucionais que implicam negociações e as pressões decorrentes das políticas públicas. Neste processo, é necessário que a escola revele capacidade de colocar em prática o que está planeado, atendendo às características do local, dos seus membros e, numa lógica de negociação e não de imposição, recorra a processos de trabalho cooperativo com toda a comunidade educativa (Hargreaves, 1998; Murillo, 2005; Leite & Pinto, 2016).

Esta é também a tese defendida por Day (2001: 26) quando afirma que «a imposição externa do currículo e as inovações administrativas têm sido frequentemente implementadas de forma deficiente e sem consultar os seus atores, conduzindo a períodos de desestabilização, ao aumento do volume de trabalho e a crises de identidade profissional por parte de muitos professores». Da mesma forma, Barrère (2010) conclui que a cultura de testes padronizados em larga escala pode aumentar, na escola, a quantidade de trabalho burocrático e cria novas tarefas, como a produção de dados internos, acompanhamento e interpretação desses dados, etc. A autora reforça ainda a necessidade da existência de um/a *expertise*, muitas vezes, inexistente pois, deixados sozinhos, os atores da escola são obrigados a tomar decisões com base nos resultados das avaliações sem que tenham um acompanhamento adequado de alguém “especializado” ou com formação na área. Se, por um lado, e segundo esta autora, as avaliações podem não entrar tão facilmente no terreno das escolas, por outro lado, geram efeitos ao nível da criação de novos espaços de reflexão, de incertezas e de tensões (*ibidem*: 74). Esta foi, pois, também uma questão à qual prestámos atenção na realização do trabalho empírico apresentado neste estudo.

## 5. Avaliação Externa de Escolas e Autoavaliação: processos e relações

Desde a primeira Lei de Bases do Sistema Educativo Português, aprovada em 1986 e a que já atrás nos referimos (Lei 46/ 86 de 14 de Outubro com as alterações introduzidas pelas leis nº 115-A/97 de 19 de Setembro e 49/2005 de 30 de Agosto) é referida a *garantia ao direito a uma justa e efetiva igualdade de oportunidades no acesso e sucesso escolares*. De acordo com o disposto nesta lei, compete às escolas, no desenvolvimento da sua autonomia e no âmbito do respetivo projeto educativo, conceber, propor e gerir outras medidas específicas de diversificação de oferta curricular, devidamente enquadradas por diplomas próprios. Por sua vez, a Lei n.º 31/2002, de 20 de Dezembro, que aprova o sistema de avaliação da educação e do ensino não superior, define que o controlo de qualidade nas escolas se deve aplicar a todo o sistema educativo com vista à: (1) promoção da melhoria, da eficiência e da eficácia, (2) responsabilização e prestação de contas, (3) participação e exigência de uma (4) informação qualificada de apoio à tomada de decisão. Nos termos da lei em questão, a avaliação estrutura-se com base na autoavaliação, a realizar em cada escola não agrupada ou agrupamento de escolas, e também na avaliação externa. Esta avaliação externa das escolas (AEE) dos ensinos básico e secundário foi atribuída como sendo da responsabilidade da Inspeção Geral da Educação (IGE), que em 2011 passou a ser designada por Inspeção Geral da Educação e da Ciência (IGEC)<sup>20</sup>. Sendo a AEE justificada com o objetivo de *promover a melhoria da qualidade do serviço educativo e do funcionamento das escolas*, as equipas que a realizam são constituídas por 2 inspetores da IGEC e um elemento externo, normalmente um/a académico/a.

O 1º ciclo de avaliação deste processo decorreu de 2006 a 2011, seguindo-se um 2º ciclo, concluído em 2016. Em cada um destes ciclos de avaliação as equipas apoiaram-se num referencial<sup>21</sup> que estrutura o processo de recolha de dados e apoia os relatórios de avaliação e classificação elaborados e que são devolvidos às escolas e posteriormente colocados na plataforma da IGEC para conhecimento público. O referencial usado nesta

---

<sup>20</sup> Decreto-Lei n.º 125/2011, de 29 de dezembro (Lei Orgânica do MEC): <https://dre.pt/pdf1sdip/2011/12/24900/0549805508.pdf>.

<sup>21</sup> Quadro de referência para a avaliação externa das escolas: [http://www.ige.min-edu.pt/upload/AEE2\\_2011/AEE\\_11\\_12\\_\(1\)\\_Quadro\\_referencia.pdf](http://www.ige.min-edu.pt/upload/AEE2_2011/AEE_11_12_(1)_Quadro_referencia.pdf).

AEE teve por base *“How good is our school”*<sup>22</sup> (Clark, 2000), e os parâmetros definidos na Lei nº 31/2002, focam aspetos relacionados com os resultados dos alunos, a prestação do serviço educativo, questões da organização, gestão e liderança escolares e as dinâmicas de autoavaliação. No 1º ciclo de AEE este referencial estruturou-se em torno de 5 domínios que, no 2º ciclo, sofreu pequenos reajustes, passando a focar: (1) resultados, (2) prestação do serviço educativo e (3) liderança e gestão.

Nestes três domínios, e analisando o referencial em questão, é possível identificar alguns pontos que vão de encontro a questões relacionadas com as especificidades dos alunos, com a sua participação no quotidiano escolar, bem como das suas famílias e da restante comunidade educativa. Princípios de justiça curricular (Santomé, 2013) exercício da cidadania e de inclusão parecem estar presentes neste referencial. Na concretização desta avaliação são tidos em conta procedimentos, estratégias e climas que favoreçam a participação na vida da escola e a assunção coletiva de responsabilidades. Exemplo disso são, entre outros aspetos, as referências a: cumprimento das regras e disciplina; formas de solidariedade adotadas pelas escolas e realizadas pelos alunos; análise do impacto da escolaridade no percurso dos alunos; adequação do ensino às capacidades e aos ritmos de aprendizagem dos/as estudantes e dos apoios aos que têm necessidades educativas especiais; valorização da dimensão artística; rentabilidade dos recursos educativos e do tempo dedicado às aprendizagens; medidas e estratégias adotadas para a prevenção da desistência e do abandono; fomento do sentido de pertença e de identificação com a escola.

O dispositivo legal que sustenta a ação e as funções da IGEC e justifica a avaliação de escolas (Lei nº 31/2002; Despacho Conjunto n.º 370/2006; Decreto-Lei n.º 276/2007; Decreto Regulamentar n.º 81-B/2007 de 31 de Julho; CNE Parecer nº 1/2011; Decreto Regulamentar nº 15/2012; Despacho nº 10434/2013; CNE Parecer nº 2/2013; CNE Parecer nº 4/2013) é apresentado como tendo subjacente o objetivo último de melhorar a qualidade educacional e os processos de ensino aprendizagem, bem como, do sistema educativo no seu todo. No âmbito desta AEE, a autoavaliação é encarada como

---

<sup>22</sup> A iniciativa escocesa “Qualidade nas Escolas” foi formalmente lançada em junho de 1997 como uma parceria entre as escolas, as autoridades educativas e a Scottish Office. Tem como intenção elevar os padrões e oferecer excelência através da melhoria da qualidade da oferta educativa em escolas escocesas (<http://www.oei.es/calidad2/paper.PDF>).



fundamental para que as escolas percebam e tomem consciência das ações que assumem e das decisões que adotam (Rocha, 2012; Sampaio & Leite, 2014; Sampaio *et al.*, 2016). Posição semelhante foi também expressa pelo Conselho Nacional de Educação (CNE, Parecer nº 3/2010) que enfatizou a importância do desenvolvimento de processos de autoavaliação, impulsionados pela AEE, para se obter informação acerca dos modos como decorre o ensino e a aprendizagem. Refira-se, no entanto, que, apesar de existir desde 2002 legislação (Lei nº 31/2002) que aponta a necessidade de as escolas desenvolverem processos de autoavaliação, a pressão para a sua concretização tem acompanhado, de certo modo, o ciclo da AEE e tem conduzido à procura de conhecimento sobre modelos de autoavaliação de escolas (Simões, 2007).

Na sequência dos argumentos que temos expresso neste trabalho, o processo de avaliação, no que diz respeito às escolas públicas, insere-se no quadro de uma medida política que não pode ser ignorada e que arrasta diferentes concepções de educação e de avaliação. Esta mesma ideia foi veiculada por Figari (2007) quando sustentou que o sentido da avaliação

«deve ser investigado no contexto da evolução das ciências da educação e, de uma forma mais geral, das ciências humanas e sociais» para assim termos uma visão holística de todos os aspetos e tensões que este conceito representa. Ou seja, implica refletirmos acerca do estatuto epistemológico da avaliação, sem nunca deixarmos de ter em conta que esta é um «objeto de forte procura, simultaneamente institucional (...) e profissional» (*ibidem*: 228).

Talvez pelas razões que sistematizámos, a avaliação das escolas tem constituído objeto de interesse das políticas educativas em Portugal e em vários países da Europa (Faubert, 2009), tendo vindo a afirmar-se como um processo central nas dinâmicas sociais e como um aliado das instituições escolares ao serviço da melhoria dos processos profissionais e institucionais e da obtenção de credibilidade social. A avaliação tem sido, assim, justificada como um elemento essencial para assegurar um serviço de qualidade, adequado às necessidades e exigências daqueles que dele beneficiam (Clímaco, 2005). O facto de a educação possuir um papel essencial no desempenho de diversas instituições face aos inúmeros desafios socioeconómicos, demográficos, ambientais e tecnológicos que se colocam à Europa e aos seus cidadãos e cidadãs (Conselho da União

Europeia, 2010<sup>23</sup>) tornou essencial assegurar um serviço educativo de qualidade, que corresponda aos objetivos e funções que o orientam e que, ao mesmo tempo, recorra a práticas adequadas.

Neste sentido, e tendo em conta as diretrizes que têm vindo a ser emanadas ao nível de políticas avaliativas, tem vindo a crescer a responsabilização de cada instituição para melhorar o seu desempenho (Paschoalino & Fidalgo, 2011) e promover o sucesso escolar (Lei nº31/2002, artigo 6, alínea d). Ou seja, a avaliação das escolas tem sido oficialmente apresentada com o objetivo de contribuir para o aperfeiçoamento ou melhoria educacional (Clímaco, 2005). Recorrendo a Afonso (2009), a par do objetivo de melhoria global das escolas e das aprendizagens dos alunos, no que à avaliação diz respeito, as mudanças podem estar diretamente relacionadas com medidas de *accountability* externas. Como alerta Michael Young (2010), a atuação do Governo, ao centrar-se privilegiadamente nos resultados escolares e em padrões de qualidade, pode assumir-se apenas como uma forma de «instrumentalismo excessivo em que a educação se dirige cada vez mais para finalidades políticas e económicas e é cada vez mais justificada com base nelas» (Young, 2010: 195). Este instrumentalismo pode minimizar o espaço e a autonomia das escolas e dos/as professores/as, nomeadamente nas situações em que diferentes tipos de corpos externos estabelecem critérios a que as instituições têm de se submeter como, por exemplo, o já referido processo de AEE. Porém, e tendo a avaliação das escolas como objetivo produzir melhoria, é nesta base que lhe tem sido reconhecida a intenção última de construir processos que contêm uma dimensão formativa (Leite, Rodrigues & Fernandes, 2006). Para este mesmo sentido aponta a própria IGEC quando assume que o acompanhamento, o apoio e a exigência relativamente às escolas com classificações consideradas insuficientes são fundamentais para que a avaliação constitua uma oportunidade de melhoria e não um risco de penalização (IGEC, 2009).

Nesta orientação, a AEE segue as diretrizes emanadas a nível internacional, nomeadamente quando, nas recomendações políticas, tem sido sugerido o

---

<sup>23</sup> Aceder em [http://www.poci-compete2020.pt/admin/fileman/Uploads/Documents/Estrategia\\_europa2020.pdf](http://www.poci-compete2020.pt/admin/fileman/Uploads/Documents/Estrategia_europa2020.pdf).

desenvolvimento de um procedimento que consiga uma correta articulação entre as diferentes componentes de avaliação<sup>24</sup>, ou seja, da avaliação dos professores, das escolas e do desenvolvimento institucional e da relação entre a autoavaliação escolar e avaliação externa das escolas (OCDE, 2012). É no pressuposto de que o envolvimento das escolas, dos/as professores/as e de mais elementos da comunidade educativa em processos de autoavaliação (AA) que identifiquem características dos contextos e dos/as alunos/as que dele fazem parte constitui num ponto de partida fundamental para promover a justiça social no interior das instituições escolares. É sobre esta problemática que esta investigação se debruça.

## **6. Percurso(s) metodológico(s): dos objetivos do estudo aos procedimentos de investigação**

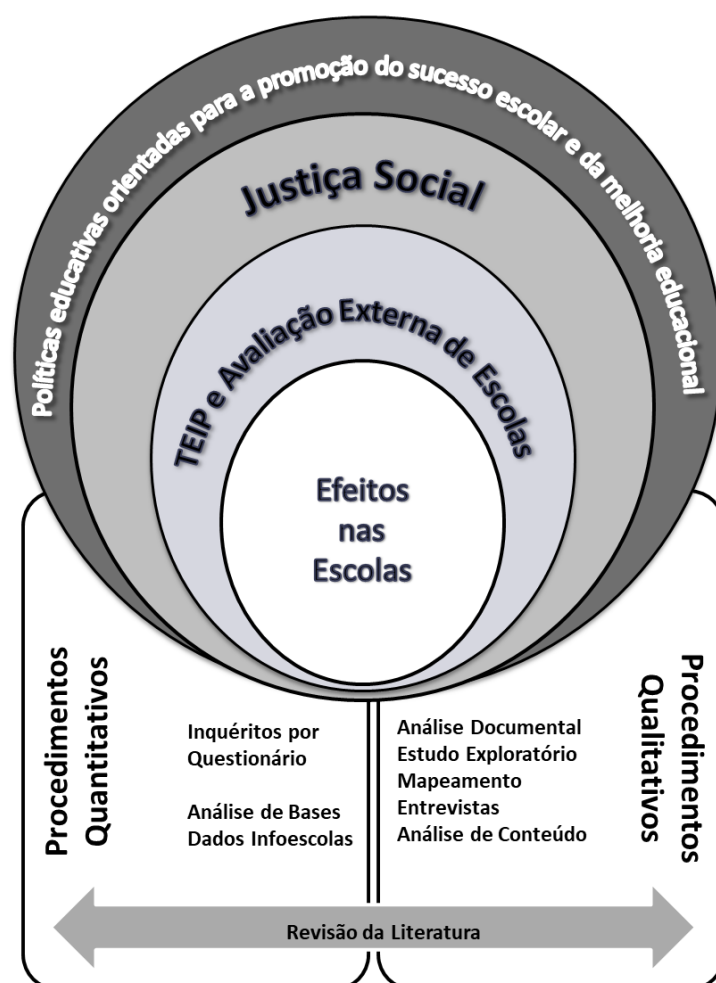
Situada na problemática atrás referida, a investigação realizada procurou perceber se os processos de AA que decorrem da AEE e do programa TEIP resultam de princípios igualitários, isto é, se têm como meta contribuir para a concretização de uma justiça social (Connell, 1995; 2008; Rawls, 2003), essencial para a construção de uma educação democrática (Apple & Beane, 1995; Leite, 2002b; Apple, 2013). A investigação teve, pois, como objetivo geral trazer para o debate académico os efeitos que a AA de escolas, na sua relação com o processo de AEE e de monitorização do programa TEIP, pode gerar numa melhoria educacional fundada na justiça social. Este objetivo geral desdobrou-se noutros mais específicos, nomeadamente, (1) identificar efeitos do processo de AEE e do programa TEIP nas ações e processos desenvolvidos pelas escolas para a melhoria educacional e o sucesso escolar; e (2) estabelecer relações entre as ações e processos desenvolvidos pelas escolas no âmbito destas duas medidas políticas tendo em conta princípios de justiça social.

---

<sup>24</sup> Como foi referido, “As in other OECD countries, the different components of evaluation and assessment have developed independently of each other over time and there is currently no policy document on the overall framework for evaluation and assessment in Portugal. At the national level, there are provisions for student assessment, school evaluation, teacher appraisal and system evaluation, but these are not explicitly integrated or aligned. The existing framework is not perceived as a coherent whole and it does not visibly connect all the different components” (Santiago *et al.*, 2012: 138).

Se pensarmos o termo metodologia como o «estudo dos caminhos, dos instrumentos usados para se fazer ciência» (Demo, 1995:11), este pressupõe igualmente uma componente crítica e um processo de objetivação que pode ser definido «como o esforço metodológico de fidelidade à realidade e como proposta de discussão crítica e autocrítica» (*ibidem*: 53). Assim, as opções metodológicas concretizadas nesta investigação seguiram um conjunto de etapas influenciadas por orientações de cariz qualitativo e quantitativo (Vilelas, 2009; Braun & Clarke, 2013; Amado, 2013) por considerarmos que esta metodologia mista se adequa aos objetivos acima mencionados. Resumidamente, numa orientação qualitativa, recorreu-se à análise documental, à realização de um estudo exploratório, à análise de conteúdo, a entrevistas semi-directivas e a um estudo de mapeamento. Similarmente, e numa orientação quantitativa, foram realizadas análises das bases de dados do portal Infoescolas que fornece informações acerca das escolas portuguesas e de inquéritos por questionário aplicados a Diretores/as de Escolas TEIP a nível nacional. A revisão da literatura foi transversal em todo o processo e ao longo das diferentes fases da investigação. Tendo em conta os objetivos definidos e contexto da investigação, a figura 1 resume o *design* metodológico seguido.

Figura 1: Design metodológico da Investigação



Segundo Hart (1998), com a revisão de literatura pretende-se a construção de um quadro teórico que permita delinear um enquadramento capaz de suportar o estudo realizado, explicitando os conceitos centrais a serem trabalhados, de forma crítica e articulada. Este procedimento foi acompanhado, ao longo do percurso de investigação, com recurso à produção científica publicada artigos e capítulos de livros que permitiram sistematizar o conhecimento que se foi construindo. No seu conjunto, o estudo mobilizou técnicas e instrumentos, seleccionados e utilizados pelas razões a seguir mencionadas.

### 6.1 Análise documental<sup>25</sup>

Neste estudo, a análise documental focou-se, principalmente, na análise dos relatórios elaborados no âmbito do processo de AEE. Como é referido por Veloso, Abrantes e Craveiro (2011), os relatórios de AEE, para além de desempenharem um papel importante na (re)construção social das escolas, contêm informação relevante para o conhecimento da realidade escolar. Por isso, a sua análise permite, por um lado, entender quais são os focos privilegiados no âmbito da AEE e, por outro, aceder a processos de AA em curso nas diferentes escolas, isto é, fornecem informação sobre efeitos deste procedimento avaliativo na configuração de um currículo escolar orientado para a melhoria oferta educativa. Através destes relatórios, foi também possível aceder às classificações atribuídas a cada um dos domínios em análise e perceber em que áreas e a que níveis a AEE e o programa TEIP têm mais impacto nas escolas/agrupamentos.

Por partirmos da ideia de que a análise documental permite produzir ou reelaborar conhecimentos e criar novas formas de compreender os fenómenos (Sá-Silva, Almeida & Guindani, 2009), reconhecemos como fundamental ter em conta que estes documentos se encontram circunscritos a uma determinada dimensão temporal e social que pode favorecer o acesso à informação sobre processos de evolução de indivíduos, grupos, conceitos, conhecimentos, comportamentos, mentalidades, práticas, entre outros (*idem*) e que dela não podem ser separados. Nesta análise documental, tentou-se organizar e interpretar os documentos segundo os objetivos da investigação proposta (Pimentel, 2001). Numa fase inicial, procedeu-se à recolha dos relatórios através do portal da IGEC onde estes se encontram disponíveis para consulta pública. Posteriormente, foram identificadas unidades de significado nos textos produzidos para que fosse possível estabelecer relações entre elas e em relação ao todo (Flores, 1994; Esteves, 2006). Neste sentido, o estudo dos documentos seguiu o procedimento de análise de conteúdo, que mais à frente será especificado.

---

<sup>25</sup> Ver [Artigo 4] Sampaio, Marta & Leite, Carlinda (2017). From curricular justice to educational improvement: What is the role of schools' self-evaluation? *Improving Schools*, 1, 4, 1-14.

## 6.2. Estudo Exploratório<sup>26</sup>

Na fase inicial do trabalho, na sua componente empírica, considerou-se importante realizar entrevistas que tiveram como objetivo ganhar uma maior familiaridade com a temática em estudo e, talvez, descobrir novos/diferentes rumos para a futura investigação (Khalid, Hilman & Kumar, 2012). Aliás, de acordo com Cooper e Schindler (2003), a fase de pesquisa exploratória tem exatamente o objetivo de proporcionar uma maior familiaridade com o problema, de forma a poder torná-lo mais explícito, sendo que envolve o levantamento bibliográfico e, também, a realização de entrevistas com pessoas que tiveram ou têm experiência prática com a temática em pesquisa. Nesta linha, foram realizadas três entrevistas semi-directivas num agrupamento de escolas TEIP. As entrevistas foram concretizadas com a Coordenadora do programa TEIP, a Coordenadora da equipa de AA e com a Diretora da escola/agrupamento. Para isso, foram construídos dois guiões<sup>27</sup> de entrevistas, um para as Coordenadoras e outro para a Diretora do Agrupamento de Escolas. Tivemos o cuidado, aquando da realização do guião, de começar por questões simples e neutras, como por exemplo o percurso académico e a experiência profissional, partindo posteriormente para questões mais específicas e de esclarecimento, que estavam mais relacionadas com o nosso objeto de estudo. Os objetivos que justificaram a realização destas entrevistas – para além de ganhar mais proximidade com a problemática em estudo, interagindo com profissionais que a vivem no seu quotidiano profissional, e não só através da leitura/revisão bibliográfica e análise de relatórios – foram: (1) perceber as perspetivas das entrevistadas acerca do impacto do programa TEIP na escola/agrupamento a diferentes níveis; (2) compreender o processo de AA e sua relação com a AEE e o programa TEIP; (3) perceber o grau de satisfação com o processo de AEE e seus efeitos; (4) identificar efeitos do processo de AEE e do programa TEIP na melhoria da prestação do serviço educativo; (5) compreender os processos de AA e a sua relação com a justiça social.

---

<sup>26</sup> Ver [Artigo 2] Sampaio, Marta & Leite, Carlinda (2016). A Avaliação Externa das Escolas e os TEIP na sua relação com a justiça social. *Educação, Sociedade & Culturas*, 47, 115-136.

<sup>27</sup> Ver Apêndice 1.

### 6.3. Entrevistas

Como uma das limitações apontadas à análise documental se prende com a não vivência do fenómeno, aliado a uma eventual falta de objetividade e de validade questionável (Souza, Kantorski & Luis, 2011), em investigação é importante a realização de um trabalho de campo que tente, de alguma forma, complementar esta primeira análise. Nesta linha de pensamento, Parro (2012) defende a necessidade de se realizarem pesquisas no interior das escolas, pesquisas em que os investigadores façam parte do quotidiano da instituição, ouvindo os profissionais e percebendo como estes atuam no seu dia-a-dia, fazendo-se acompanhar por uma reflexão sobre os desafios que a escola enfrenta para alcançar qualidade no ensino que prestam.

Segundo Anderson e Kanuka (2003), a entrevista é um método único na recolha de dados, por meio do qual o/a investigador/a reúne dados, através da comunicação entre indivíduos. Nesta sequência, e tendo em conta os objetivos da investigação, foram realizadas entrevistas com os/as diretores/as das escolas selecionadas, coordenadores/as (que também são professores/as) das equipas de autoavaliação, coordenadores/as (que também são professores/as) das equipas TEIP e alunos/as. Entrevistou-se, igualmente, o Presidente do CNE<sup>28</sup> por ter sido ele, enquanto Ministro da Educação, o responsável<sup>29</sup> pela legislação que está na origem da obrigatoriedade dos processos de AA e de AEE nas escolas (Lei nº 31, 2002), e, também, o responsável<sup>30</sup>, a nível nacional, pelo programa TEIP.

A opção pela realização de entrevistas no estudo a que se reporta este trabalho justifica-se pela possibilidade que este procedimento metodológico oferece de perceber como os diversos sujeitos interpretam as suas vivências nas escolas, uma vez que, através dele, é possível recolher dados descritivos, na linguagem do próprio sujeito, que permitem à pessoa que investiga desenvolver intuitivamente uma ideia sobre a maneira como os sujeitos interpretam os diferentes aspetos da realidade em que se inserem (Bogdan & Biklen, 1994; Goodson, 2013; Seidman, 2013; Braun & Clarke, 2013). A opção de

---

<sup>28</sup> A presidência do CNE alterou-se em 2017.

<sup>29</sup> Ver Apêndice 2.

<sup>30</sup> Ver Apêndice 3.



entrevistas a diretores/as, coordenadores/as de AA e TEIP e alunos/as prende-se com o facto de estes serem elementos constituintes da comunidade educativa, pelo que é importante conhecer as suas perceções sobre os efeitos gerados pela AA, a pertença ao programa TEIP e a sua relação com a AEE e com as políticas educacionais existentes. Por outro lado, se ao CNE compete emitir opiniões, pareceres e recomendações sobre todas as questões educativas (Decreto-Lei nº 125/82, de 22 de Abril), pareceu-nos essencial conhecer a opinião deste órgão acerca de como as políticas públicas de regulação e de melhoria educacional influenciam as escolas e em que níveis são percecionados mais efeitos, positivos ou negativos. Por este mesmo motivo, tendo em conta a responsabilidade em gerir o Programa TEIP a nível nacional, foi entrevistado o coordenador da EIPSE - Equipa de Projetos de Inclusão e Promoção do Sucesso Educativo da Direção-Geral da Educação.

Para a escolha do tipo de entrevista a realizar, tivemos em consideração que estas podem ser organizadas de distintas formas (Fontana & Frey, 1994; Patton, 1987) mas, no geral, implicam uma definição prévia de questões a colocar aos/às entrevistados/as. Deste modo, a opção recaiu por entrevistas semi-directivas (Hopf, 2004) tendo presente que é necessário obedecer a determinados pressupostos, tais como, ter um guião organizador e temático, que proporcione ao/à entrevistador/a um melhor confronto com o objeto de estudo e um melhor centramento dos temas. Apesar de existir um guião organizador, neste tipo de entrevista a abordagem do tema foi livre, conferindo, assim, maior liberdade de resposta ao/à entrevistado/a. De forma a garantir que os/as participantes/as são plenamente informados e esclarecidos sobre todos os aspetos relativos à sua participação<sup>31</sup>, elaborou-se um consentimento informado<sup>32</sup> que foi por todos/as assinado.

Na tabela 1 sistematizamos informação sobre as entrevistas realizadas nesta investigação.

---

<sup>31</sup> Carta Ética da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação em <http://www.spce.org.pt/CARTA%C3%83%E2%80%BOTICA.pdf>.

<sup>32</sup> Ver Apêndice 4.

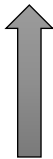
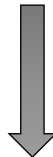
**Tabela 1: Entrevistas realizadas durante a investigação**

	Número de Entrevistas	Entrevistados/as
Estudo Exploratório	3	Diretora Coordenadora da Equipa TEIP Coordenadora da Equipa de AA
Presidente do Concelho Nacional de Educação	1	Presidente do Concelho Nacional de Educação e ex-Ministro da Educação
Responsável pelo programa TEIP	1	Responsável pelo programa TEIP, a nível nacional, designado pela Direção-Geral da Educação
Agrupamento de Escolas “A Outra Margem” (AOM)	4	Diretora Coordenadora da Equipa TEIP Coordenadora da Equipa de AA Estudante
Agrupamento de Escolas “Babel” (AB)	3	Diretora Coordenadora da Equipa TEIP Coordenadora da Equipa de AA
Agrupamento de Escolas “A Árvore da Vida” (AAV)	3	Diretora Coordenadora da Equipa TEIP Coordenadora da Equipa de AA
Agrupamento de Escolas “Mar Adentro” (AMA)	3	Diretora Coordenadora da Equipa TEIP Coordenadora da Equipa de AA
<b>Total</b>	<b>18</b>	

A seleção das escolas foi efetuada com base nas classificações da AEE e pela posição que ocupam no *ranking* escolar dos exames nacionais sendo a anonimato garantido pela atribuição de uma designação que não corresponde ao real. A tabela 2 sistematiza essa caracterização.

**Tabela 2: Características das Escolas selecionadas para a realização de entrevistas**

	Agrupamento de Escola	Número de Escolas do Agrupamento	Classificação no 1º ciclo de AEE	Classificação no 2º ciclo de AEE	Posição no Ranking (2015/2016)
	<b>“A Outra Margem” (AOM)</b>	9	<b>2008</b> 1. Resultados: <b>Suficiente</b> 2. Prestação do Serviço Educativo: <b>Bom</b> 3. Organização e Gestão Escolar: <b>Muito Bom</b> 4. Liderança: <b>Muito Bom</b> 5. Capacidade de Autorregulação e Melhoria: <b>Bom</b>	<b>2013</b> 1. Resultados: <b>Muito Bom</b> 2. Prestação do Serviço Educativo: <b>Muito Bom</b> 3. Liderança e Gestão: <b>Muito Bom</b>	9º ano: 353º 6º ano: 573º
			<b>2009</b>	<b>2013</b>	

	<b>“Babel” (B)</b>	6	1. Resultados: <b>Suficiente</b> 2. Prestação do Serviço Educativo: <b>Suficiente</b> 3. Organização e Gestão Escolar: <b>Suficiente</b> 4. Liderança: <b>Suficiente</b> 5. Capacidade de Autorregulação e Melhoria: <b>Suficiente</b>	1. Resultados: <b>Bom</b> 2. Prestação do Serviço Educativo: <b>Bom</b> 3. Liderança e Gestão: <b>Bom</b>	9º ano: 337º 6º ano: 263º
	<b>“A Árvore da Vida” (AAV)</b>	5	<b>2009</b> 1. Resultados: <b>Suficiente</b> 2. Prestação do Serviço Educativo: <b>Bom</b> 3. Organização e Gestão Escolar: <b>Muito Bom</b> 4. Liderança: <b>Muito Bom</b> 5. Capacidade de Autorregulação e Melhoria: <b>Suficiente</b>	<b>2013</b> 1. Resultados: <b>Suficiente</b> 2. Prestação do Serviço Educativo: <b>Suficiente</b> 3. Liderança e Gestão: <b>Bom</b>	9º ano: 985º 6º ano: 1007º
	<b>“Mar Adentro” (AMA)</b>	7	<b>2008</b> 1. Resultados: <b>Insuficiente</b> 2. Prestação do Serviço Educativo: <b>Suficiente</b> 3. Organização e Gestão Escolar: <b>Bom</b> 4. Liderança: <b>Bom</b> 5. Capacidade de Autorregulação e Melhoria: <b>Suficiente</b>	<b>2012</b> 1. Resultados: <b>Insuficiente</b> 2. Prestação do Serviço Educativo: <b>Suficiente</b> 3. Liderança e Gestão: <b>Bom</b>	9º ano: 988º 6º ano: 942º 4º ano: 1030º

#### 6.4. Estudo de Mapeamento<sup>33</sup>

Focando-nos no facto do conceito de justiça social ser central nesta investigação, e tendo em conta o seu carácter amplo e diversificado, sentiu-se a necessidade de aprofundar e, ao mesmo tempo, perceber como é que este conceito tem vindo a ser definido e pensado ao longo do tempo. Uma vez que, no contexto académico atual, a publicação em revistas científicas é um dos principais meios de partilha e disseminação de conhecimento, realizou-se um estudo de mapeamento centrado na recolha e análise de artigos científicos.

<sup>33</sup> Ver [Artigo 1] Sampaio, Marta & Leite, Carlinda (2017). Mapping Social Justice Perspectives and their relationship with Curricular and Schools' Evaluation Practices: Looking at Scientific Publications. Aceite para publicação na Revista *Education as Change*.

De acordo com Kitchenham, Budgen & Brereton (2010), os estudos de mapeamento podem ser usados para identificar, na literatura, a discussão sobre um determinado problema. Por outras palavras, podem ser usados para identificar, avaliar e interpretar as pesquisas/investigações disponíveis sobre um assunto específico (Kitchenham Budgen & Brereton, 2010). Os estudos de mapeamento baseiam-se na crença de que os artigos publicados, não apenas representam descobertas, mas também representam a(s) atividade(s) relacionada(s) com essa mesma descoberta e, ao mesmo tempo, indicam onde a pesquisa ocorreu e de que forma foi publicada (Cooper, 2016). Os estudos de mapeamento podem, então, ser considerados semelhantes às revisões sistemáticas, exceto no facto de considerarem critérios de inclusão mais amplos, destinando-se a mapear tópicos e tendências, ao invés de apenas sintetizarem os resultados de um estudo (Dicheva, Dichev, Agre & Angelova, 2015). Para Petersen, Vakkalanka e Kuzniarz (2015), um estudo de mapeamento é um estudo secundário que analisa artigos relacionados com o tópico de pesquisa específico e que teve como objetivo oferecer uma visão geral de uma determinada área. Por estas razões, os principais objetivos do estudo de mapeamento que realizámos podem ser resumidos em duas questões de pesquisa: *como é que o conceito de justiça social tem sido desenvolvido ao longo dos anos em publicações científicas? Como é que este conceito está relacionado, ou não, com as práticas de avaliação de escolas e com práticas curriculares por elas desenvolvidas?*

Seguindo as recomendações de Petersen, Feldt, Mujtaba & Mattson (2008) e de Elberzhager, Münchb & Nhac (2012) sobre estudos de mapeamento, este foi desenvolvido em diferentes fases que podem ser agrupadas em três: *planeamento*, *operacionalização* e *descrição*. Na fase de *planeamento*, foi criado um protocolo de mapeamento que inclui: a definição das questões que orientam o estudo de forma a definir o objetivo da revisão; a definição da base de dados, ou seja, onde a procura dos artigos é realizada; a palavra-chave e o âmbito dos artigos de forma a verificar a(s) temática(s) que focam; e a definição de critérios de inclusão e de exclusão (de acordo com as questões que orientam o mapeamento). Na fase de *operacionalização*, todas as atividades foram realizadas de acordo com o protocolo de mapeamento, incluindo a

pesquisa, triagem e extração de dados dos artigos. A fase de *descrição* corresponde às conclusões do estudo de mapeamento. No artigo 1, são devidamente especificadas estas fases, bem como, a lista de revistas e número de artigos correspondentes que foram analisados.

Estudo de mapeamento centrou-se em artigos publicados na *Web of Science Core Collection*. Esta escolha centrou-se no facto desta coleção ser composta por nove índices que contêm informações recolhidas de milhares de revistas científicas, livros, relatórios, conferências, etc. Cobre, na totalidade, mais de 12.000 revistas científicas reconhecidas pelo seu fator de impacto em todo o mundo. Dentro desta coleção, o 'Social Science Citation Index' foi escolhido por ser um índice multidisciplinar na área das ciências sociais, que abrange mais de 2.900 revistas em 50 áreas diferentes campo do saber, e que também indexa itens selecionados individualmente de mais de 3.500 das principais revistas científicas e técnicas mundiais. Posteriormente, dentro do " Social Science Citation Index", foi realizada uma pesquisa na categoria 'Education & Educational Reserach' por ser considerada a que melhor se adequa ao estudo. De um total de 233 revistas que estão dentro da categoria "Education & Educational Research", e depois de ler o âmbito de cada uma delas, numa 1ª fase selecionaram-se 86 revistas e efetuou-se a busca pela palavra-chave "social justice" em cada uma delas, o que permitiu obter um total de 8217 artigos. Pela leitura dos títulos e *abstracts*, realizou-se uma nova seleção tendo em conta os artigos que dizem respeito, somente, ao conceito de justiça social associado aos temas das questões que orientam o mapeamento, isto é, currículo e avaliação de escolas. Neste ponto, os critérios de inclusão e exclusão dos artigos foram definidos. Como critério de inclusão, considerou-se: (1) todos os artigos que focam questões de justiça social no campo educacional; (2) todos os artigos relacionados com os interesses da pesquisa, nomeadamente, currículo e avaliação de escolas; e (3) artigos de qualquer ano. Como critério de exclusão, foi considerado: (1) não incluir revisões de livros, relatórios e artigos de conferência; (2) documentos com acesso restrito ou que devem ser pagos para serem lidos. No final deste processo, a análise centrou-se em 217 artigos de 50 revistas científicas. Cada um desses artigos foi analisado com apoio do

software NVivo (v.10), através da análise de conteúdo (Krippendorff, 2004; Bardin, 2011).

#### *6.5. Análise de conteúdo*

Sendo encarada como uma técnica de pesquisa para fazer inferências replicáveis e válidas a partir de textos, ou de outras matérias significativas, para os contextos em que são produzidos (Krippendorff, 2004), a análise de conteúdo (Bardin, 2011; Krippendorff, 2004) assumiu um papel fundamental neste estudo para a análise (1) dos relatórios de AEE, (2) das entrevistas semi-directivas, (3) e dos artigos científicos do estudo de mapeamento. Considerando esta técnica como uma abordagem sistemática e rigorosa para analisar documentos obtidos ou gerados no decorrer da investigação (Krippendorff, 2004; White & Marsh, 2006), a noção de inferência é especialmente importante no que diz respeito à análise de conteúdo. De acordo com White & Marsh (ibidem), o investigador usa construções analíticas, ou regras de inferência, para conseguir mover-se do texto para as respostas às perguntas do estudo que está a realizar (perguntas de partida). Ressalta-se ainda a importância que teve a análise de conteúdo por ser uma das formas de interpretar o conteúdo de um texto, adotando normas sistemáticas de extrair significados temáticos (Sá-Silva; Almeida & Guindani, 2009).

Na linha do que acabamos de referir, considerámos esta técnica essencial para a interpretação dos dados recolhidos e para o confronto com a orientação teórica seguida, que nos permitiram obter informações relevantes - explícitas ou implícitas - e sentidos atribuídos a determinados acontecimentos. Salvaguardamos que entendemos que a análise de conteúdo é um momento de rutura com o material analisado e, sendo esta uma fase crucial, foi necessário ter presente o cuidado em não “trair” os discursos revelados, mas antes, “traduzir” esses mesmos discursos numa linguagem próxima e entendível. Por sua vez, e tendo por base o pensamento de Mayring (2000), a análise de conteúdo pode beneficiar com o uso de computadores para uma variedade de tarefas, nomeadamente, como assistente de pesquisa pois facilita a seleção e leitura dos dados, permite a divisão do texto em “pedaços” para análise, permite escrever notas que

agrupam estes “pedaços” em várias instâncias da mesma classificação, possibilitando a edição e codificação global (*idem*). Reconhecendo estas vantagens, recorreremos ao software de análise NVivo (v. 10) para auxiliar no processo de análise de conteúdo por o considerarmos adequado tendo em conta o número de documentos que tivemos de tratar, relatórios, artigos e discursos de entrevistados. Em todos os documentos analisados, as unidades de referência foram frases e, em algumas circunstâncias, foram também considerados parágrafos inteiros. No processo de codificação, a regra de exclusividade mútua de categorias não foi seguida (L'Écuyer, 1990). Mais concretamente, neste estudo recorreu-se à análise de conteúdo em três momentos distintos: (1) análise dos relatórios de AEE, (2) análise das entrevistas semi-directivas e (3) no estudo de mapeamento.

#### 6.5.1. Análise de Conteúdo dos Relatórios de AEE<sup>34</sup>

Foram analisados todos os relatórios de AEE elaborados nos anos 2012/2013, que perfazem a totalidade de 144. Com a leitura dos relatórios, e tendo em conta o(s) objetivo(s) desta investigação, foram identificadas unidades de significado que nos permitiram criar categorias de análise como auxílio na interpretação e na organização dos dados. Inicialmente foram criadas três categorias gerais: (1) Autoavaliação e Ações para a Melhoria; (2) Ações para a Inclusão; e (3) Currículo e Inovações. Algumas subcategorias emergiram com a leitura dos relatórios, sendo que a árvore categorial final centra-se nas seguintes categorias e subcategorias: Autoavaliação e Ações para a Melhoria; Ações para a Inclusão: apoio educativo; aprendizagem/oferta formativa; parcerias/projetos; relação escola-comunidade; relação escola-família; Currículo e Inovações: articulação e sequencialidade; avaliação das aprendizagens; contextualização curricular; gestão do currículo; monitorização interna do currículo; comportamento; inovações curriculares; diferenciação pedagógica; projetos/parcerias. Para cada uma destas categorias foram delineados indicadores que as definem. Assim, a primeira categoria – *Autoavaliação e Ações para a Melhoria* – inclui todas as frases/parágrafos que fazem alusão a processos de AA que são desenvolvidos pelas

---

<sup>34</sup> Ver [Artigo 4] Sampaio, Marta & Leite, Carlinda (2017). From curricular justice to educational improvement: What is the role of schools' self-evaluation? *Improving Schools*, 1, 4, 1-14.

escolas/agrupamentos, bem como a ações implementadas para a melhoria da prestação do serviço educativo. A segunda categoria – *Ações para a Inclusão* – diz respeito às ações ou mudanças ocorridas/implementadas no sentido de tornar a escola/agrupamento mais inclusivo, sendo que cada uma das subcategorias criadas e associadas a esta categoria se relaciona com esta intenção geral. Por último, a terceira categoria – *Currículo e Inovações* – centra-se nas ações inclusivas desenvolvidas nas escolas/agrupamentos mas focadas no desenvolvimento do currículo, em ações/inoações dentro da sala de aula e a projetos que a escola/agrupamento implementa. Com o apoio do software NVivo (v. 10), e nesta primeira fase de análise, as unidades de sentido/referências que se inserem em cada uma destas categorias e subcategorias foram cruzadas com a influência do processo de AEE e da inserção da escola/agrupamento no programa TEIP. Neste procedimento, foram identificados os aspetos que, nos relatórios de AEE, estão diretamente e explicitamente referenciados como sofrendo do efeito da avaliação anterior e/ou da influência da inserção da escola/agrupamento no programa TEIP.

#### 6.5.2. Análise de Conteúdo das Entrevistas Semidiretivas<sup>35</sup>

As entrevistas realizadas nesta investigação decorreram em três fases distintas. Primeiramente, e como já foi anteriormente referido, realizaram-se entrevistas na fase exploratória do estudo num Agrupamento de Escolas TEIP. Em seguida, numa segunda fase, realizaram-se entrevistas com o Presidente do Conselho Nacional da Educação e ex-Ministro da Educação que esteve na base da criação da Lei nº31/2002 e com o responsável nacional pelo programa TEIP da Direcção-Geral de Educação. Numa terceira fase, foram realizadas 4 entrevistas semi-diretivas (Hopf, 2004; Bogdan & Biklen, 1994; Goodson, 2013; Seidman, 2013) em cada Agrupamento de Escola TEIP selecionado aos/às Diretores/as, aos/às Coordenadores/as da Equipa TEIP, aos/às Coordenadores/as da Equipa de Autoavaliação e a um/a estudante com assento num dos órgãos de gestão

---

<sup>35</sup> Ver [Artigo 2] Sampaio, Marta & Leite, Carlinda (2015). A Territorialização das Políticas Educativas e a Justiça Curricular: o caso TEIP em Portugal. *Currículo sem Fronteiras*, 15, 3, 715-740; e [Artigo 4] Sampaio, Marta & Leite, Carlinda (2017). From curricular justice to educational improvement: What is the role of schools' self-evaluation? *Improving Schools*, 1, 4, 1-14;



da escola. Foi possível realizar todas estas entrevistas, exceto com o/a estudante em três dos Agrupamentos por não existir nenhum/a aluno/a a participar nos órgãos de gestão.

O sistema categorial definido para esta análise usou, num primeiro momento, a experiência obtida com as entrevistas realizadas na fase exploratória. Posteriormente, e depois de se realizarem algumas alterações nos guiões e de se adicionar mais um (para o/a estudante), este sistema passou a ser constituído pelas categorias e subcategorias, e subsequentes indicadores de conteúdo, que a tabela 3 mostra.

**Tabela 3: Sistema categorial de análise de conteúdo das entrevistas semidiretivas**

<b>Categorias</b>	<b>Subcategorias</b>	<b>Indicador</b>
1. Programa TEIP	1.1. Monitorização	Inclui todas as frases/parágrafos que focam as ações de monitorização desencadeadas pelo programa TEIP, bem como, os seus impactos e efeitos na escola/agrupamento.
	1.2. Vantagens	Foca todas as frases/parágrafos relativas às vantagens do programa TEIP indicadas pelos/as entrevistados/as.
	1.3. Desvantagens	Abrange todas as frases/parágrafos relativas às desvantagens do programa TEIP indicadas pelos/as entrevistados/as.
2. Processo de AEE	2.1. Autoavaliação	Inclui todas as frases/parágrafos que focam processos de autoavaliação desencadeadas pelo processo de AEE, bem como, os seus impactos e efeitos na escola/agrupamento.
	2.2. Vantagens	Foca todas as frases/parágrafos relativas às vantagens do processo de AEE indicadas pelos/as entrevistados/as.
	2.3. Desvantagens	Abrange todas as frases/parágrafos relativas às desvantagens do processo de AEE indicadas pelos/as entrevistados/as.
3. Equidade e Justiça Social	3.1. Ações da escola/agrupamento	Contém todas as frases/parágrafos que identificam as principais ações desenvolvidas pelo Agrupamento de Escolas no âmbito do programa TEIP e da AEE.
	3.2. Ações dos/as professores/as	Engloba todas as frases/parágrafos que identificam as principais ações desenvolvidas pelo corpo docente do Agrupamento no âmbito do programa TEIP e da AEE, bem como, as principais mudanças que estas causaram.
	3.3. Ações impulsionadas pelo TEIP e AEE	Inclui todas as frases/parágrafos que referem as ações que foram desenvolvidas no Agrupamento maioritariamente impulsionadas pelo TEIP e AEE.
	3.4. Relação entre Justiça Social, TEIP e AEE	Abrange todas as frases/parágrafos que se referem a relações existentes entre estas duas políticas e

		ações relacionadas com princípios de justiça social na perspectiva dos/as entrevistados.
4. Sucesso Escolar e Melhoria Educacional	4.1. Aprendizagens	Contém todas as frases/parágrafos que identificam/referem o impacto e/ou influência da AEE e do programa TEIP ao nível das aprendizagens dos/as estudantes.
	4.2. Currículo	Foca todas as frases/parágrafos que as frases/parágrafos que identificam/referem o impacto e/ou influência da AEE e do programa TEIP no desenvolvimento do currículo, bem como, questões relativas à adaptação e diferenciação curricular.
	4.2. Desistência, Abandono e Retenção	Reúne todas as frases/parágrafos que identificam/referem o impacto e/ou influência da AEE e do programa TEIP ao nível da desistência, abandono e retenção do Agrupamento.
	4.3. Lideranças	Engloba todas as frases/parágrafos que identificam/referem o impacto e/ou influência da AEE e do programa TEIP nas lideranças de topo e intermédias.
	4.4. Parcerias	Inclui todas as frases/parágrafos que identificam/referem o impacto e/ou influência da AEE e do programa TEIP no estabelecimento de parcerias e abertura à comunidade.
	4.5. Modos de trabalho pedagógico	Abrange todas as frases/parágrafos que que identificam/referem o impacto e/ou influência da AEE e do programa TEIP ao nível das práticas profissionais dos/as professores/as, da sua autonomia pedagógica e dos desafios que enfrentam.

### 6.5.3. Análise de Conteúdo de Artigos Científicos<sup>36</sup>

Da análise dos 217 artigos selecionados para o estudo de mapeamento, emergiram 10 categorias, a saber:

- (1) *Avaliação de Escolas* - inclui todas as frases/parágrafos que se focam na avaliação das escolas (interna e externa), nos processos de autoavaliação e na avaliação da aprendizagem;
- (2) *Currículo* - contém todas as frases/parágrafos relacionados com a implementação do currículo, desenvolvimento curricular, autonomia curricular, políticas curriculares e justiça curricular;

<sup>36</sup> Ver [Artigo 1] Sampaio, Marta & Leite, Carlinda (2017). Mapping Social Justice Perspectives and their relationship with Curricular and Schools' Evaluation Practices: Looking at Scientific Publications. Aceite para publicação na Revista *Education as Change*.

- (3) *Democracia* - abrange todas as frases/parágrafos que se concentram em questões relacionadas com democracia nas escolas e políticas educacionais que apontam neste sentido;
- (4) *Direitos Humanos* - foca todas as frases/parágrafos que estão ligados à luta pelos direitos humanos, particularmente dentro das escolas;
- (5) *Diversidade/Multiculturalismo* - inclui todas as frases/parágrafos que se concentram na diversidade dentro das escolas e no desenvolvimento de projetos e práticas multiculturais;
- (6) *Equidade* - contém todas as frases/parágrafos relacionados com a implementação de políticas de equidade e práticas que visam o alcance da equidade dentro das escolas;
- (7) *Inclusão* - abrange todas as frases/parágrafos sobre ações ou mudanças implementadas para tornar as escolas mais inclusivas e políticas de inclusão;
- (8) *Lideranças Escolares* - abrange todas as frases/parágrafos associados a diferentes tipos de liderança escolar e à sua influência no desempenho da escola e dos/as estudantes;
- (9) *Políticas de Educação* - inclui todas as frases/parágrafos relacionados com políticas de educação focadas na melhoria da escola, no sucesso do/a estudante e na conquista da justiça social;
- (10) *Práticas Profissionais de Professores/as* - contém todas as frases/parágrafos sobre a influência das práticas profissionais dos/as professores/as no sucesso do/a estudante e a influência de políticas educativas no seu próprio trabalho.

#### 6.6. Inquérito por Questionário<sup>37</sup>

Nesta investigação, um dos procedimentos de orientação quantitativa (Moreira, 2007; Churton & Brown, 2010; Tuckman, 1997) passou pela análise de respostas de um inquérito por questionário (Javeau, 1992; Ghiglione & Matalon, 1993) *online* aplicado a Directores/as de escolas de educação básica e do ensino secundário (N=811). Este inquérito por questionário foi realizado no âmbito do projeto AEEENS – Impacto e Efeitos da Avaliação Externa de Escolas no Ensino não Superior (PTDC/CPE-

---

<sup>37</sup> Ver [Artigo 2] Sampaio, Marta & Leite, Carlinda (2016). A Avaliação Externa das Escolas e os TEIP na sua relação com a justiça social. *Educação, Sociedade & Culturas*, 47, 115-136.

CED/116674/2010)<sup>38</sup> - no qual participámos. Reconhecendo que o inquérito por questionário permite a recolha de dados razoavelmente válidos de forma simples, através de um conjunto mais ou menos vasto de questões que se consideram relevantes (Bryman, 2012), e assumindo os Diretores/as das Escolas/as como informantes privilegiados, foi-lhes aplicado um questionário conhecer as suas perceções sobre a avaliação externa. Este questionário teve a seguinte estrutura:

- Página inicial: Apresentação / Instruções;
- Bloco I: Caracterização da Escola / Agrupamento;
- Bloco II: Domínios e Facetas dos Efeitos da Avaliação Externa (Escala: de -3 Extremamente negativo a +3 Extremamente positivo);
- Bloco III: *Locí* - impacto sobre os diferentes elementos da escola (Escala: de 0 Nenhum a 4 Muito grande);
- Bloco IV: Fatores potenciadores e inibidores do impacto da avaliação externa (Escala: de -2 Muito inibidor a +2 Muito potenciador);
- Bloco V: Avaliação global do processo de avaliação externa (Escala: de -3 Extremamente negativo a +3 Extremamente positivo);
- Bloco VI: Eficiência do processo de avaliação externa (Escala: de 0 Um aproveitamento nada eficiente dos recursos a 4 Um aproveitamento extremamente eficiente dos recursos);

O questionário foi enviado por *email*, respondido online e de autopreenchimento. Das 137 escolas TEIP existentes em Portugal, 45 responderam ao questionário, o que totaliza 33% do universo de escolas envolvidas neste programa nesse ano. As respostas obtidas foram analisadas com recurso ao *software* de análise quantitativa SPSS.

#### 6.7. Análise de Base de Dados Infoescolas<sup>39</sup>

O *site* Infoescolas – Estatísticas do Ensino Básico e Secundário agrega um conjunto de dados que são reportados pelas escolas ao sistema de informação do Ministério da Educação e pela Base de dados do Júri Nacional de Exames. Este portal contém

---

<sup>38</sup> Projeto Financiado por Fundos FEDER através do Programa Operacional Fatores de Competitividade – COMPETE e por Fundos Nacionais através da FCT – Fundação para a Ciência e a Tecnologia, com a referência PTDC/CPE-CED/116674/2010.

<sup>39</sup> Ver Capítulo III.

informação estatística sobre a demografia e sobre o desempenho escolar dos/as alunos/as matriculados/as nos 2.º e 3.º ciclo do ensino básico geral e artístico em Portugal Continental. No separador "Estatísticas da Escola" é apresentada informação sobre todos os estabelecimentos de ensino, públicos e privados, que tiveram pelo menos 20 alunos matriculados nos 2.º e 3.º ciclos do ensino básico geral e artístico no ano letivo de 2015/16. No sentido de compreender o panorama nacional da realidade das escolas TEIP, foi realizada uma seleção, recolha e análise de indicadores presentes nestas bases de dados, que contém informação relativa a retenção, contexto, sucesso e percursos de sucesso por escolas do 2.º e do 3.º ciclo e de percursos diretos de sucesso (indicador global por escola) do 3.º ciclo. Para esta análise, recorreremos a procedimentos de estatística descritiva (Silvestre, 2007), dadas as possibilidades que oferece para sintetizar uma série de valores de mesma natureza, permitindo que se obtenha uma visão global da variação desses valores de forma a transformá-los em informações e a compará-los com outros resultados e, mesmo, julgar a sua adequação a alguma teoria (Bussab & Morettin, 2003). Esta análise apresenta os seguintes dados:

- Indicador dos resultados em contexto - o indicador dos resultados em contexto compara os resultados dos/as alunos/as com os dos alunos das outras escolas públicas do continente que têm contextos semelhantes no que se refere a: idade dos/as alunos/as, distribuição por género, escolaridade dos pais, apoios da ação social escolar, estabilidade do corpo docente, dimensão das turmas e diversidade de ofertas formativas. Para este indicador a unidade estatística de referência, tanto para as variáveis de contexto como para as variáveis de resultados, é o Agrupamento de Escolas/Escola não agrupada;
- Taxa de retenção ou desistência dos alunos da escola - a taxa de retenção ou desistência mostra a percentagem de alunos/as que não podem transitar para o ano de escolaridade seguinte (por razões diversas, entre as quais o insucesso escolar e a anulação da matrícula), dentro do número total de alunos/as matriculados/as nesse ano letivo. Os dados referem-se apenas aos/as alunos/as matriculados/as no 2.º e no 3.º ciclo do ensino básico geral e artístico. Não incluem, por exemplo, aqueles/as matriculados no ensino vocacional;

- Indicador dos Percursos Diretos de Sucesso - para o 3.º ciclo, o indicador da promoção do sucesso analisa a percentagem de alunos/as da escola que obtêm classificação positiva nas duas provas finais do 9.º ano, após um percurso sem retenções nos 7.º e 8.º anos de escolaridade. Estes podem ser considerados percursos diretos de sucesso no 3.º ciclo. A percentagem de percursos diretos de sucesso entre os/as alunos/as da escola é comparada com a percentagem média nacional para alunos/as que, três anos antes, imediatamente antes de iniciarem o 3.º ciclo, demonstraram um nível escolar semelhante ao dos/as alunos/as da escola. Tendo os dois grupos o mesmo nível de partida à entrada do ensino secundário, em termos de desempenho escolar, o objetivo é perceber se o trabalho desenvolvido ao longo do ciclo conduziu a resultados também iguais, ou se, pelo contrário, os/as alunos/as da escola se destacaram pela positiva/negativa dos/das seus colegas nacionais. Assim, a principal variável de interesse é a diferença entre a percentagem de percursos diretos de sucesso na escola e a média nacional para alunos com desempenho anterior semelhante. Por exemplo, se a diferença for de 8 pontos, isto significa que a percentagem de percursos de sucesso na escola esteve 8 pontos percentuais acima da média nacional (média calculada para alunos/as com nível anterior semelhante). Para o 2.º ciclo, o indicador da promoção do sucesso escolar analisa a percentagem de alunos da escola que obtêm classificação positiva nas duas provas finais do 2.º ciclo (Português e Matemática), após um percurso sem retenções no 5.º ano de escolaridade.

## **CAPÍTULO I**

### **Justiça Social e a procura da Melhoria Educacional**

## 1. Currículo, Avaliação e Justiça Social

O conceito de justiça social é comumente empregado nas mais variadas áreas do universo social: educação, direito, serviços sociais, economia, entre outros. Mas, afinal, o que se tem por foco quando nos referimos a justiça social? E, mais especificamente, quando se refere a justiça social em educação?

O conceito de justiça social, apesar de adaptável a diversos universos, tem sido abordado como um princípio vinculado a uma ética cuja dimensão assenta no seu carácter universal, abstrato e formal, num véu amplo que permite cobrir um conjunto de variações interpretativas (Estêvão, 2002; Fonseca, 2009). Estas variações interpretativas e o seu carácter maleável conduzem a entendimentos distintos quando adaptados a determinado contexto social. Pelo carácter abstrato deste conceito, torna-se complexo “medir” de que forma é que este está presente e é reconhecido no universo das instituições escolares. Alguns autores (MacDonald, 1976; House 1990; Greene 2005; Grand 2012) defendem, numa linha de pensamento também por nós corroborada, que questões relativas à justiça social, em contexto escolar, podem ser asseguradas a partir de determinados aspetos, nomeadamente, a forma como o currículo escolar é desenvolvido e, paralelamente, como as práticas avaliativas escolares – e mais especificamente no que diz respeito a processos de autoavaliação – se desenvolvem e têm efeitos positivos no progresso e no sucesso escolar dos/as seus/as alunos/as.

Jurjo Torres Santomé (2013) defende que, em termos curriculares, a justiça social pode manifestar-se através daquilo que denomina de justiça curricular, isto é,

«(...) o resultado da análise do currículo que é elaborado, colocado em ação, avaliado e investigado levando em consideração o grau em que tudo aquilo que é decidido e feito em sala de aula respeita e atende às necessidades e urgências de todos os grupos sociais; os ajuda a ver, analisar, compreender e julgar a si próprios como pessoas éticas, solidárias, colaborativas e corresponsáveis por um projeto de intervenção sociopolítica mais amplo destinado a construir um mundo mais humano, justo e democrático» (Santomé, 2013: 9).

Estes dois conceitos (justiça social e justiça curricular) interligam-se pelo facto de, tanto um como outro terem no centro o conceito de *poder*, tornando-se necessário, para se



perceber como este *poder* funciona, analisar e encarar os fenómenos sociais através de uma perspetiva crítica (Ball, 2009). No contexto educacional, a análise destes conceitos implica refletir acerca da ação do coletivo dos agentes educativos e da administração escolar e educacional, de forma a perceber se estes concebem a organização e o desenvolvimento do currículo segundo processos que se orientam por princípios democráticos e igualitários (Leite, 2001, 2002a), isto é, se têm como meta contribuir para a concretização da justiça social.

Nesta concetualização e reflexão, é necessário ter presente que o currículo escolar foi, ao longo dos tempos, definido de formas distintas de acordo com diferentes ideologias educativas e quadros teóricos de pensamento. Há que reconhecer que o currículo não é um elemento inocente e neutro de transmissão de conhecimento (Moreira & Silva, 1994; Leite, 2002b), mostrando a investigação que a escola, a própria organização do currículo escolar e, por vezes, os métodos de ensino dos/as docentes, nem sempre conseguem acolher de forma positiva toda a diversidade de situações dos alunos que a frequentam (Leite, 2002a; English, 2010). Em *Equity Matters*, Wood *et al.* (2011) mostram-nos algumas evidências de que o currículo escolar pode estar implicado em desigualdades relacionadas com a diferenciação cultural, as escolhas curriculares e com a sustentabilidade de programas especiais. Assim sendo, as mudanças que existem nas diferentes sociedades requerem consequentes mudanças nos modos de conceber o currículo, nos conteúdos que são selecionados e nos processos de formação de professores, a fim de assegurar a equidade pretendida (*ibidem*). No documento a que nos estamos a reportar é igualmente referido que os principais erros em orientações políticas dos últimos 40 anos prendem-se com o facto de os governos terem cada vez mais procurado soluções hegemónicas nas reformas curriculares, onde noções universais de "melhores práticas" ou "prática efetiva" minam profundamente as oportunidades de equidade, nomeadamente o discurso neoconservador da *performatividade*<sup>40</sup> que cria uma cultura de culpa que coloca os professores como responsáveis por fatores que vão além do seu controle (Milner, 2010).

---

<sup>40</sup> Segundo Ball (2010: 1), o conceito de performatividade pode ser definido como «a new mode of state regulation which makes it possible to govern in an 'advanced liberal' way. It requires individual practitioners to organize themselves as a response to targets, indicators and evaluations. To set aside

Sendo a sociedade hierarquizada segundo uma determinada estrutura, a organização curricular tem respondido, principalmente, às necessidades da cultura dominante, numa ótica de um currículo que, como já referimos, não é neutro (Apple & Beane, 1995; Apple, 2013). Situações de uniformização e de europeização do currículo<sup>41</sup>, propostas em todos os Estados-membros do espaço europeu como critérios de organização dos currículos a diversos níveis de regulação das políticas educativas e curriculares (Pacheco & Vieira, 2006), podem conduzir a situações de exclusão.

Na linha de pensamento de Santos (1998), a *exclusão* e a *desigualdade* estão intrinsecamente relacionadas com o desenvolvimento capitalista. No entanto, cabe ao Estado encontrar na própria Escola uma forma de se legitimar perante a sociedade, promovendo a igualdade de oportunidades e a não exclusão de pessoas/grupos que não se enquadrem no padrão de cultura dominante (Stoer & Cortesão, 1999). Estes últimos autores referem ainda que existe uma diferença fulcral entre desigualdade e exclusão: se, por um lado, a desigualdade integra os sujeitos de uma forma submissa, por outro lado, a exclusão afasta e expulsa os grupos minoritários. Ou seja, estes dois conceitos têm diferentes objetivos e, por isso, aplicam-se de forma distinta. Enquanto a «exclusão vai sendo construída através do estabelecimento de limites e regras que não poderão ser transgredidas e a partir das quais, arbitrariamente, será estabelecido o que é normal e o que é aceitável» (*ibidem*: 15), a desigualdade «integra, submetendo. Os seus mecanismos permitem a coexistência do dominante com o grupo submetido no mesmo espaço/tempo, desde que este último seja dócil e silencioso. Neste caso o grupo submetido é mesmo tolerado como adequado ao bom funcionamento do sistema» (*idem*).

---

personal beliefs and commitments and live an existence of calculation. The new performative worker is a promiscuous self, an enterprising self, with a passion for excellence. For some, this is an opportunity to make a success of themselves, for others it portends inner conflicts, inauthenticity and resistance».

<sup>41</sup> De acordo com Pacheco & Pereira (2007), a europeização do currículo diz respeito à existência de critérios de uniformização da organização curricular baseada na centralidade do conhecimento e na adoção de políticas sociais mais eficientes, com destaque para o controle dos sistemas de educação e formação.

É tendo por referência estas ideias que consideramos importante ter-se em conta que, sendo o ensino um poderoso mecanismo de hegemonias, o que gera a diferenciação na distribuição do conhecimento depende da forma como o currículo é apreendido e dos paradigmas que o condicionam (Connell, 1995), uma vez que a escola privilegia a linguagem e códigos sociais das classes mais favorecidas, exercendo a exclusão sobre as menos favorecidas ou, tal como Bourdieu e Passeron (1970) afirmaram, exerce algum tipo de violência simbólica<sup>42</sup> sobre estes. Por outras palavras, e tal como foi referido por Bernstein (1980), «o código escolar é um código elaborado, regulado pelas relações de classe» (Bernstein, 1980: 20), que pode incluir, mas também excluir aqueles/as que com ele não se encontrem familiarizados.

Corroborando estas ideias e tendo como linha orientadora a igualdade de oportunidades de todos os alunos presentes nos contextos escolares, interrogamo-nos como se pode “medir” o sucesso escolar dos estudantes tendo em conta estas condicionantes? Perrenoud (2003) diz-nos que existem duas orientações principais através das quais a ideia de sucesso escolar é entendida: (1) uma prende-se com o desempenho dos/as estudantes, reconhecendo que obtêm êxito aqueles/as que satisfazem as normas de excelência escolar e progridem nos cursos; (2) outra prende-se com a publicação das “listas de classificação das escolas”, em que o sucesso escolar acaba por ser designado através do sucesso do estabelecimento ou de um sistema escolar no seu conjunto, em que são considerados bem-sucedidos os estabelecimentos ou os sistemas que atingem os seus objetivos ou que os atingem melhor do que os outros (*ibidem*). Esta é a função das avaliações externas em larga escala que tentam medir o nível de domínio daquilo que se supõe ter sido ensinado em todas as escolas a partir do currículo formal. No entanto, nestas avaliações não são contempladas as especificidades locais pelo que, como foi afirmado por Bernstein (1982: 30), é importante «examinar os pressupostos sociais em que se baseiam a organização, a distribuição e a avaliação do saber pois não existe uma resposta única», sendo necessário ter presente a probabilidade de que uma distribuição desigual de

---

<sup>42</sup> Segundo Bourdieu e Passeron (1970), a escola privilegia a linguagem e os códigos sociais das classes mais favorecidas o que, conseqüentemente, exclui os menos favorecidos. Da mesma forma, consideram que toda ação pedagógica exerce uma violência simbólica enquanto imposição de poder arbitrário.

conhecimentos, de possibilidades e de recursos possa ter efeitos negativos nos direitos de participação, inclusão e desenvolvimento individual dos indivíduos. Foi talvez tendo este alerta por referência que Perrenoud (2003) considerou que algumas medidas que têm como objetivo último aumentar a eficácia da ação pedagógica – sobretudo relativas aos critérios de sucesso – resultam em fins contrários. Exemplo destas situações, entre outras, ocorrem quando se privilegiam as aquisições demonstráveis a curto prazo ou quando os estabelecimentos são conduzidos a descartarem-se dos/as alunos/as com dificuldades de aprendizagem para melhorar os indicadores de sucesso nos exames finais. Contudo, é igualmente necessário ter em conta que este foco na eficácia pode apresentar um cunho pedagógico quando existe o interesse em analisar quais os processos que conduzem a melhores resultados e como se podem melhorar determinados processos para aumentar significativamente o desempenho das escolas (Murillo, 2003; 2008). Por estes motivos, na análise do que se passa nas instituições escolares, é importante não ignorar quem são os/as alunos/as que as frequentam e a quem correspondem os resultados académicos alcançados. Como defende Murillo (2003), uma escola é eficaz quando consegue um desenvolvimento integral de todos/as os/as alunos que seja maior do que seria esperado, e tendo em conta as suas situações social, económica e cultural.

Independentemente do debate que exista sobre a eficácia ou eficiência dos sistemas educacionais e sobre a institucionalização de processos de prestação de contas sobre os resultados de aprendizagens, o impulso das avaliações internacionais, de que o PISA é um exemplo, acrescentaram novos elementos à definição institucional do sucesso: por um lado, os critérios de sucesso que regem a avaliação escolar, as provas e os exames formalmente organizados pela escola; por outro lado, a definição a que se referem os organismos governamentais ou internacionais quando avaliam os estabelecimentos ou os sistemas educacionais. Assim, e por razões diferentes, segundo Perrenoud (2003: 26), «cada uma dessas concepções deforma e empobrece o currículo. Não somente no momento de avaliar as aquisições, mas também no momento de ensinar, de fixar as prioridades e as exigências».

Face ao exposto, consideramos essencial perceber o trabalho que as escolas desenvolvem na procura da concretização da equidade e no combate ao insucesso escolar, de modo a debater critérios de sucesso que impulsionem estratégias educativas mais promissoras e mais justas. O «currículo deveria vir em primeiro lugar e a avaliação deveria encarregar-se de discernir se ele está a ser assimilado de maneira inteligente e duradoura, para além das rotinas escolares e sem se tornar estreitamente dependente de listas de classificação das escolas» (*idem*). Para isso, é necessário desenvolver uma organização do trabalho escolar que coloque a prioridade educativa ao serviço de uma pedagogia diferenciada, capaz de ter em atenção os distintos contextos, situações e os distintos alunos.

Partindo do pressuposto de que é necessário assumir-se um compromisso partilhado entre os vários atores sociais de forma a alterar qualitativamente a situação existente para se alcançar uma melhoria educacional (Hargreaves, 1998; Guerra, 2000; Bolívar, 2003), é também importante perceber que condições contribuem para que as necessidades dos distintos grupos sociais que convivem em cada sociedade sejam respeitadas (Santomé, 2013), numa ótica de justiça social e curricular, essenciais para a construção de uma escola democrática. O direito de todos à educação continua a ser um desafio que se coloca às sociedades atuais, bem como a necessidade de criar dinâmicas de inclusão que assumam a responsabilidade de a todos proporcionar sucesso escolar (Leite, 2003; Barbosa, 2006). Considerando que através do conceito de multiculturalidade se produzem discursos sobre o direito à educação e à igualdade de oportunidades, corroboramos Leite (2002a: 135) quando apontou para a necessidade de concretizar o «discurso que defende o direito de todos à educação e à igualdade de oportunidades em que se enraízam as ações educativas de resposta à multiculturalidade» e que, conseqüentemente, se orientam no sentido do combate a exclusão escolar e social. Neste sentido, é necessário entender o currículo e a escola numa perspetiva ampla, alargada, de uma forma global, que possa contemplar todas as configurações de educação, numa construção social adaptada a cada contexto específico.

É neste cenário que se situa o campo de investigação que, neste trabalho, apresentamos, assumindo a importância do papel social da educação e o contributo que o exercício de uma cidadania e de uma participação ativa podem ter para a sobrevivência da democracia (Santos, 1998). À educação compete a função de criar e formar cidadãos e às escolas a função de repensar os seus vínculos (Arnot, 2009), isto é, a educação pode assumir-se como uma resposta local que parece necessária não só para evitar o definhamento de cidadania, como também para fortalecer a democracia.

Apoiando-nos em Leite (2002a: 89) consideramos que «o currículo como projeto interativo numa escola multicultural pressupõe uma ação educativa que integra a imprevisibilidade inerente às diversas situações e desenvolve, por um lado, um esforço contínuo para conhecer a diferença, reconhecê-la e valorizá-la e, por outro lado, encara esse aspeto não como um problema, mas sim como um meio de enriquecimento de todos e de cada um». Abraçar este desafio pressupõe ter como crença que a escolarização é condição base para aceder a outros direitos fundamentais e que o acesso à educação cria condições que promovem o desenvolvimento pessoal e social de cada um, formando indivíduos mais autónomos e mais capazes (Freire, 1997). Esta perspetiva freiriana tem sido veiculada por outros autores que reconhecem a educação como um caminho através do qual é possível alcançar uma maior justiça social e onde a educação multicultural pode ganhar um novo sentido, uma vez que ela deve respeitar simultaneamente uma "política da diferença" e a conceção da educação como parte integrante do "movimento para a solidariedade e justiça social" (Stoer & Cortesão, 1999). Estas são, pois, perspetivas que nos orientaram no percurso do estudo que aqui apresentamos e que se revelaram fundamentais para a interpretação dos dados recolhidos na sua componente empírica.

Face ao exposto, e tendo em conta o carácter amplo do conceito *justiça social*, considerámos essencial compreender de que forma ele tem vindo a ser perspectivado ao longo do tempo na sua relação com práticas curriculares e de avaliação de escolas. Considerámos também importante conhecer fenómenos que influenciam a forma como as escolas se organizam no seio de pressões externas. Esta foi a intenção que justificou a pesquisa realizada e que deu origem ao artigo que a seguir se apresenta.

### **1.1. Mapeamento de perspectivas sobre justiça social na sua relação com práticas curriculares e de avaliação [Artigo 1]**

Sampaio, Marta & Leite, Carlinda (2017). Mapping Social Justice Perspectives and their relationship with Curricular and Schools' Evaluation Practices: Looking at Scientific Publications. Aceite para publicação na Revista *Education as Change*.

#### **Abstract**

The main aim of this article is to give an overview of how the social justice concept—as linked to curricular and evaluation practices—has been developed in scientific publications over the years. To achieve this goal, a *mapping study* was carried out by collecting scientific publications from the Web of Science Core Collection. The analysis focused on 217 articles from 50 scientific journals. Each one of the 217 articles was analysed through the process of content analysis. From this analysis, it was possible to conclude that the concept of social justice has been developed, in the main, from a broad view of equity in which inclusion and democracy are central. However, the political agenda, externally imposed and guided by *accountability* and *effectiveness* processes, frames all actions relating to social justice issues especially in schools. Accountability and effectiveness processes shape the way that social justice is perceived by policymakers and, consequently, how the processes to achieve them are considered and implemented.

#### **Keywords**

Social Justice; Curriculum; School Evaluation; Equity; School Improvement.

#### **1. Introduction**

The achievement of social justice is essential for building a more democratic, fair and successful school (Apple and Beane 1995, 2013; Leite 2002). The concept of social justice points to inclusive education and embraces a broad view of equity, opportunity and democratic issues (Ball 2009). For Vincent (2003), the concept provides a space for

dialogue in which different areas of interest (e.g. education, sexuality, sociology, etc.) can be brought together, offering teachers and students a common space for research and critical reflection.

In this sense, if schools are to play a fundamental role in building an ideal of social justice, it is necessary to take into account different students' experiences (Apple and Beane 1995; Apple 2013 ; Connell 2012;) when thinking about curriculum development. Similarly, for education to be able to answer to the diversity that exists among the school population, it is necessary to find different educational answers that view students and teachers as «co-responsible for a broader socio-political intervention project to build a more human, fair and democratic world» (Santomé 2013, 9). Rawls (2003) and Connell (2012) have both suggested that curriculum is a historical construction, framed by the most radical debate about social justice and the strategy or strategies to achieve it. Therefore, it can be accepted that the curriculum precedes understanding social justice and as per the authors perspectives a curriculum should be counter-hegemonic<sup>1</sup> in order to contemplate the interests of the less favoured and achieve equity. According to Dubet (2004), the justice, integration and equity that schools ought to provide do not really exist, because societies have become more disaggregated as a result especially of capitalism and accountability issues. According to this author, equity, as well as equality, is just a necessary fiction and, at the same time, as defended by Žižek (1989, 1994), an ideological mode of function promoting false ideas to be maintained at any price. Dominant systems, such as capitalism, are constantly changing something and implementing new policies and reforms so that nothing really changes (Žižek, 1991). In other words, it is a fiction because it is unlikely to be fully implemented, but it is not possible to educate without believing in it (Dubet 2004).

Nonetheless, if schools have a fundamental role in building an ideal of social justice, some authors believe that self-evaluation processes could be a way for them to extend their autonomy and make curricular decisions that are better able to respond to the problems and needs of school populations (Leite and Fernandes, 2010, 59). Schools' evaluation practices can be a way to better understand how their actions can lead to



social justice implementation. Several authors (Grand 2012; Greene 2005; House 1990; MacDonald 1976) argue that evaluation practices are a mechanism to engage in school diversity and equity. By giving schools articulate and rich data, evaluation practices can stimulate development and awareness of the importance of social justice actions in schools and, at the same time, increase the knowledge of the decision-makers and experts serving the interests of the schools' actors.

Taking these ideas into account, the main aim of this article is to give an overview of how the social justice concept—as linked to curricular and school evaluation practices—has been developed in scientific publications. For this purpose, a mapping study was conducted. According to Kitchenham, Budgen, and Brereton (2010), mapping studies can be used to identify discussions taking place in the literature about a certain issue. In other words, they can be used to identify, evaluate and interpret the research available about a particular subject (Kitchenham, Budgen, and Brereton 2010). Mapping studies are based on the notion that published articles represent not only the findings themselves but also the activity related to those findings, at the same time indicating where the research took place and in what journal it was published (Cooper 2016). Systematic mapping studies are similar to systematic reviews, except that the former consider different inclusion criteria and are intended to map out topics and trends rather than synthesise study results, thereby providing a categorical structure for classifying published research reports and results (Dicheva et al. 2015). For Petersen, Vakkalanka and Kuzniarz (2015), a systematic mapping study is a secondary study that reviews articles about a specific research topic, with the main aim of giving an overview of a research area through classification and counting contributions relating to the categories of that classification. For these reasons, the study was conducted using a systematic mapping design.

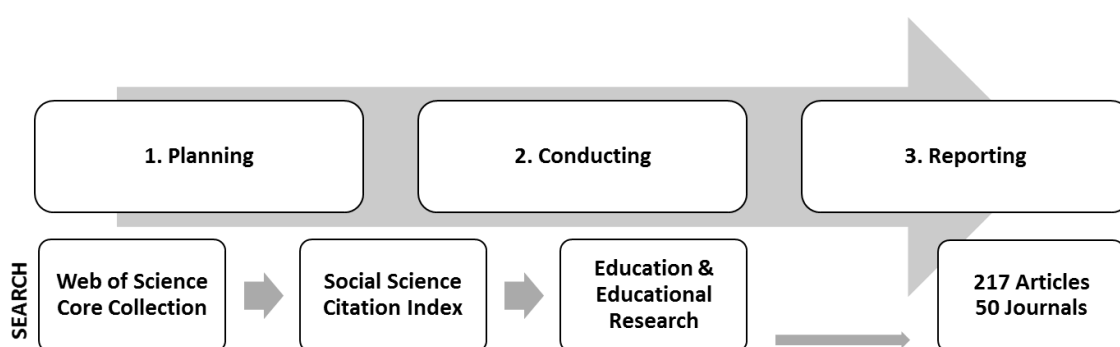
The main goals of this systematic mapping study can be summarised in one research question: How is the social justice concept in scientific publications related to curricular and school evaluation practices? To answer this question, the article follows a structure in which first the methodological procedures are described, namely, the different

phases of the mapping study. Then, the main findings of the study are presented and discussed, as are some specificities about the study. Finally, the conclusions contain reflections on the findings and the answer to the research question above.

## 2. Methodological Procedures

In accordance with recommendations by Petersen et al. (2008) and Elberzhagera, Münchb, and Nha (2012) on conducting mapping studies, the study was carried out over three phases, namely planning, conducting and reporting. In the planning phase, a mapping protocol was drawn up which specified the following: the research questions, in order to define the review scope; the database, i.e. where the search for the articles would be carried out; the search string that was to be applied in order to check the aim of the articles; and the inclusion and exclusion criteria (derived from the research question). In the conducting phase, all activities were performed according to the mapping protocol design, including searching, screening and extracting data from the articles. Finally, in the reporting phase, using the findings of the systematic mapping study the research question was answered. **Figure I** shows the different phases of this process.

**Figure I: Mapping study phases.**



In order to achieve the research objectives, in the planning phase the study focused on articles published in the ‘Web of Science Core Collection’. This database consists of nine indexes containing information gathered from thousands of scholarly journals, books, book series, reports, conferences, etc. It covers over 12,000 highly acclaimed impact

journals in full, from all over the world<sup>2</sup>. Within this core collection, the ‘Social Science Citation Index’ was chosen because it is a multidisciplinary index for the journal literature of the social sciences. It covers over 2,900 journals across 50 social science disciplines. It also indexes individually selected, relevant items from over 3,500 of the world's leading scientific and technical journals<sup>3</sup>. Within the ‘Social Science Citation Index’, a search was then made of the category ‘Education & Educational Research’<sup>4</sup> because, within the 57 categories inside this index, it was considered the one best suited because it was the most focused on the aims of the study. This category contains 233 scientific journals of highly acclaimed impact. After reading the aim and scope of each one and completing the first phase by searching for ‘social justice’ as a keyword, 183 journals were excluded, leaving a total of 50.

At this point, the inclusion and exclusion criteria were applied. The criteria for inclusion included: (1) all articles focusing on social justice issues in the educational field; (2) all articles related to the study’s research interests, namely, curriculum, evaluation, equity and inclusion; and (3) articles published in any year. The exclusion criteria included: (1) all book reviews, reports and conference papers; and (2) papers with restricted access or which had to be paid for in order to be read.

As a consequence of this process, the analysis focused on 217 articles from 50 scientific journals as shown in **table I**.

**Table I: List of journals making up part of the mapping study.**

<i>Journals</i>	<i>Number of Articles</i>	<i>Impact Factor</i>	
		<i>JCR<sup>5</sup></i>	<i>SCOPUS<sup>6</sup></i>
<i>American Educational Research Journal</i>	14	2.924	3.879
<i>American Journal of Education</i>	2	0.925	3.729
<i>American Journal of Evaluation</i>	2	•	0.5
<i>American Journal of Political Science</i>	1	4.515	•
<i>Annals of the American Academy of Political and Social Science</i>	2	1.708	•
<i>Anthropology &amp; Education Quarterly</i>	7	0.451	•
<i>Asia Pacific Journal of Education</i>	1	0.531	0.37
<i>Asia-Pacific Journal of Teacher Education</i>	6	0.667	0.587
<i>Australian Educational Researcher</i>	5	0.696	0.377
<i>Australian Journal of Education</i>	1	0.564	0.39

<i>Australian Journal of Political Science</i>	1		0.840
<i>British Educational Research Journal</i>	7	1.124	0.938
<i>British Journal of Educational Studies</i>	11	0.532	0.731
<i>British Journal of Sociology of Education</i>	9	1.220	0.869
<i>Cambridge Journal of Education</i>	5	1	0.469
<i>Comparative Education</i>	2	0.943	1.413
<i>Compare: A Journal of Comparative and International Education</i>	6	0.802	0.493
<i>Critical Review</i>	6	0.302	•
<i>Critical Studies in Education</i>	8	1.532	1.472
<i>Current Sociology</i>	1	1.643	•
<i>Curriculum Inquiry</i>	4	0.812	0.682
<i>Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education</i>	4	1.019	0.649
<i>Education and Urban Society</i>	3	0.444	0.377
<i>Education as Change</i>	5	0.313	0.288
<i>Educational Administration Quarterly</i>	11	1.118	2.945
<i>Educational Management Administration &amp; Leadership</i>	3	0.692	0.982
<i>Educational Policy</i>	5	0.133	1.246
<i>Educational Review</i>	3	0.873	0.477
<i>Educational Studies</i>	5	0.5	0.44
<i>Eğitim ve Bilim Education and Science</i>	1	0.254	0.359
<i>European Journal of Education</i>	3	0.658	0.852
<i>European Journal of Teacher Education</i>	3	0.8	1.258
<i>Harvard Educational Review</i>	3	•	1.084
<i>History of Education</i>	1	0.253	0.447
<i>International Journal of Educational Development</i>	5	1.067	0.886
<i>International Journal of Educational Research</i>	2	1.244	0.893
<i>International Journal of Inclusive Education</i>	14	0.696	0.666
<i>Journal of Curriculum Studies</i>	4	1.076	1.329
<i>Journal of Education for Teaching</i>	1	•	0.731
<i>Journal of Education Policy</i>	16	2.174	2.356
<i>Journal of European Social Policy</i>	1	1.426	•
<i>Journal of Social Work Education</i>	2	0.578	0.451
<i>Journal of Teacher Education</i>	4	2.754	3.149
<i>Oxford Review of Education</i>	5	0.635	0.965
<i>Race Ethnicity and Education</i>	3	•	0.995
<i>Review of Educational Research</i>	1	5.235	3.561
<i>Review of Research in Education</i>	1	1.727	1.973
<i>South African Journal of Education</i>	3	0.560	0.335
<i>Teachers and Teaching</i>	2	0.752	1.087
<i>Urban Education</i>	2	0.869	1.547
<b>Total</b>	<b>217</b>		

Each article was analysed through the process of content analysis (Krippendorff 2004; Bardin 2011) supported by NVivo software. All the articles were related to *social justice*, and after reading them several categories emerged. The texts from the articles were then codified and categorised. The unit senses/references were sentences, although in some circumstances entire paragraphs were also considered. In the coding process, the

rule of mutual exclusivity of categories was not followed (L'Écuyer 1990). As a result, the analysis was based on ten categories, with indicators outlined for each one as follows:

- (1) *School Evaluation* includes all sentences/paragraphs focusing on a school's evaluation (internal and external), self-evaluation processes and learning assessment;
- (2) *Curriculum* contains all sentences/paragraphs related to curriculum implementation, curriculum development, curriculum autonomy, curriculum policies and curricular justice;
- (3) *Democracy* covers all sentences/paragraphs focusing on issues related to democracy in schools and democratic policies;
- (4) *Human Rights* encompasses all sentences/paragraphs linked to the achievement of human rights, particularly in schools;
- (5) *Diversity/Multiculturalism* includes all sentences/paragraphs focusing on diversity in schools and the development of multicultural projects and practices;
- (6) *Equity* contains all sentences/paragraphs related to the implementation of equity policies, equity practices in schools and equity achievement;
- (7) *Inclusion* covers all sentences/paragraphs regarding actions or changes implemented to make schools more inclusive, and inclusion policies;
- (8) *School Leadership* covers all sentences/paragraphs associated with different types of school leadership and its influence on schools' and students' performance;
- (9) *Education Policies* includes all sentences/paragraphs related to education policies in education focused on school improvement, students' success and the achievement of social justice;
- (10) *Teachers' Professional Practices* contains all sentences/paragraphs concerning the influence of teachers' professional practices on students' success, and the influence of policies on teachers' work.

To better understand the relationship between these different categories, a cluster analysis of similar words was performed using the similarity metric, Pearson correlation coefficient ( $=p$ ). In other words, the cluster analysis generated a diagram clustering the categories (nodes) together where they shared many words in common. The Pearson



### **3. Findings and Discussion**

By following the steps described above, this analysis of articles has allowed different dimensions to perspectives on social justice in its relationship with curriculum and school evaluation to be identified. The findings of the mapping performed are presented and discussed below.

#### ***Mapping Study Specifics***

Before moving on to the main findings of this mapping study, it is worth noting that all the journals considered were written in the English language and that most came from the United States or the United Kingdom. There is a huge difference in the number of citations of English-language publications compared with non-English publications (Liang, Rousseau, and Zhong 2011). The Science Citation Index also covers non-English language journals, but papers in these journals have considerably lower impact than do those in English-language journals. Another aspect to consider is that the United States and the United Kingdom have barely any publications in non-English-language journals (Leeuwen et al. 2001). Therefore, language and country biases play an important role in the comparison and evaluation of national science systems - which justifies the contextualisation of the findings - taking into account the tendencies that shape academic publications, i.e., a Western and Euro-centric perspective, since all articles analysed are written and published in English language. Nevertheless, it is impossible to ignore the fact that these journals have a high impact factor, which means that they have more citations compared with other journals. Consequently, much of the knowledge disseminated about a specific issue is done considering the content of the articles published in these journals.

Bearing in mind this publication bias limitation, of the 217 articles analysed 123 came from journals from the United Kingdom, 66 from the United States, 19 from Australia, eight from South Africa and one from Turkey. Although many of the articles were from the United Kingdom, a higher number of them were written by authors affiliated to the United States. There were 16 affiliated author countries, namely Australia, Canada, China,

Cyprus, Denmark, Ireland, Israel, Italy, New Zealand, Norway, Portugal, South Africa, Sweden, Turkey, the UK and the USA.

The oldest article analysed dated from 1990, the most recent from 2016. The majority were from 2012 (27) and 2010 (18). In relation to article distribution by category, most focused on issues relating to 'Education Policies'. With regard to the central themes of this paper, curriculum issues were present in 55 articles, school evaluation issues in 29 (in total 84 articles, 34% of the total). Since the United States and the United Kingdom had the highest number of articles, all the categories were represented in these countries' articles; however, the categories with the largest number of contributions were 'Education Policies', 'Inclusion', 'Equity' and 'Curriculum'. For the Australian journals, the focus was the same. The Turkish article was about 'School Leadership' and 'Teachers' Professional Practices'; the latter category was present in all the journals except the South African ones.

Given the finding that curriculum and school evaluation made up 34% of all the articles about social justice in these journals, these themes occupy considerable space in the published scientific literature on social justice issues. Still, the question remains: *How has the social justice concept been conceptualised and developed over the years in scientific publications related to curricular and school evaluation practices?* After analysing the data - and given the complexity of the relationship between social justice, curriculum and school evaluation - is it possible to conclude if a reflection about school evaluation and curriculum practices, associated with social justice perspectives, is essential in order to understand their relationship?

### ***Mapping Social Justice Perspectives: The Place of Curriculum and School Evaluation***

From the analysis of the articles in this mapping study, it was possible to identify meanings and perspectives concerning the *curriculum–social justice–school evaluation* triad. These are described in the following section.



Content analysis of the articles shows a focus on the two issues of accountability and effectiveness issues in reflections on the relationship of social justice with curricular and school evaluation practices, albeit from different perspectives.

Back in the 1990s, when reflecting on the power of economy and the influence of economic interests in the educational field, several authors (Epstein 1993; Gillborn 1997; Slee 1998) began to consider a process that emerged from this mutual influence, namely, *accountability*. It had emerged because comparison had become a central mode of national and global governance (Nóvoa and Yariv-Mashal 2003), resulting in increasing pressure to follow new public management principles and new forms of network governance (Ball and Junemann 2012; Lingard, Sellar, and Savage 2014). In other words, comparing institutions through external evaluation processes became the basis of accountability processes in the educational field, especially with regard to schools because accountability implies responsibility associated with judging performance (Frymier 1996).

Another relevant aspect of this analysis is that, for some authors, the external evaluation of schools is important because school's actors inevitably have their blind spots (Lingard, Sellar, and Savage 2014) and therefore need external elements to help them reflect on their context and ways to improve. Other authors support the argument that the best way to improve a school is grounded on self-evaluation (McBeath 1999; Wisconsin-Madison 2012), because with it schools can know themselves, «reflect on the quality of the work they do, to decide on the evidence needed to make judgements on the activities and performance of the school, and to identify areas and strategies for improvement» (Clercq 2007: 101). Nonetheless, and according to MacBeath (1999) self-evaluation may be insufficient on its own because schools can become complacent in their comfort zones and minimize their most difficult challenges. For these reasons, «external evaluators are often brought in to verify a school's self-evaluation process and write their own evaluation report with improvement recommendations. Such a step is supposed to help schools in the identification of their priorities and the development of improvement plans» (Clercq 2007: 101). This kind of process is often associated with the

primary aim of ensuring that schools function adequately, implying observation of schools' organisational and instructional processes, so that the appropriateness of their inputs, processes and outcomes can be established externally. Ideally, this external evaluation should not be imposed or based only on *bureaucratic* issues but, on the contrary, should instigate collaborative work among school actors. In this sense, it is important to clarify what notions of *accountability* support quality-improving processes for schooling for all (Clercq 2007), particularly in its intrinsic relationship with school evaluation processes and social justice.

Accountability processes can be used as a way of performing standardised actions in order to achieve what is externally imposed, without taking into account issues linked to social justice in daily school life. An excessive focus on results can undermine students' success and educational improvement if the only focus of a school's actions is evaluation by testing. Furthermore, the pursuit of a re-articulation of social justice as equity through test-based accountabilities is linked to performance actions (Lyotard 1984) and new forms of governance in education (Ball 2013). In other words, this can happen because political discourses put decision-making on social justice issues by governing bodies to the back of their agenda; hence, different ways of understanding the concept of accountability have emerged as a way of giving attention to other crucial dimensions in the educational field and particularly school life (Epstein 1993). To overcome the logic of policy that accompanies evaluation by testing (Salinas and Reidel 2007) — 'accountability through testing'—alternative ways of conceptualising accountability are needed, particularly those that include multiple performance indicators and focus on a more local and democratic form of evaluation (Salinas and Reidel 2007). So, to overcome the *bureaucratic accountability* (Clercq 2007) process - i.e. one focused simply on achieving results – *democratic accountability* (Epstein 1993) or *horizontal accountability* (Clercq 2007) may be the answer. The defense of these two forms of accountability, linked to a social justice perspective, value a negotiation between teachers and other school elements, especially students. This democratisation process should involve processes for the recognition of differences and provide

opportunities for dialogue between those with opposing views, expressing commitment to anti-discriminatory and anti-oppressive education (Epstein 1993).

The need to implement *accountability* processes is intrinsically linked to the pursuit of *effectiveness* in the educational field. On the one hand, effectiveness processes provide more information for parents and the community about students' performance in terms of detailed school examination results. On the other, it defines the content and the structure for how the curriculum should be organised and developed, which can put pressure on schools and increase the gap between specific student needs and a curriculum not adapted to them. Thus, educational change has been driven by effectiveness (Wrigley 2003) in that it shapes a school's public image and reduces educational processes to the need to achieve higher test scores; it therefore becomes attractive to politicians and government prioritising a particular set of outcomes that schools are supposed to achieve. Wrigley (2003) shows that an anti-democratic tendency of school effectiveness is the construction of a framework that combines a research model, policy and discourses. For this author, the pursuit of school effectiveness is anti-democratic because it creates the idea that it can be achieved through education, equity and equality. This idea can trivialise learning, making it difficult to understand the forces that structure our lives by penalising those who are teaching and learning in marginalised and vulnerable communities. Therefore, this conception reduces reflection on education and its goals, thereby limiting teachers' pedagogical practices particularly in terms of curriculum contextualisation and the search for equitable processes, which in turn increases the asymmetry in communication between teachers and students. An accountability system assumes that schools achieve equity through excellence in the results they achieve, and consequently equity discourses become obscured by discourses centered on excellence (Salinas and Reidel 2007). In other words, «in rating “excellence” and not “equity,” the State avoids genuine discussions and, thus, actions regarding school resources, quality teaching and wise assessment practices—essential components in achieving an equitable educational system» (Salinas and Reidel 2007, 52). That is why education policymakers in several countries «have struggled to marry their measures of effectiveness with the aspiration

to provide equity in schooling outcomes» (Kelly 2012: 977), because for them the link between accountability, public examination success and equity is sound. However, «it is not clear what the targets should be, how they should be measured or how they should be spread across the range of prior attainment (Kelly 2012: 978), implying continuing inequities in this process (Lingard, Sellar, and Savage 2014). In the same vein, it is not clear in what way curriculum and school evaluation are positively affected in order to contribute to equity and social justice implementation in schools.

Thinking about equity as the process by which students can access quality educational environments in which their different learning rhythms are considered, social justice as equity has been redefined in terms of comparative scores on national and international examinations and testing. Consequently, social justice as equity is shaped by economic rationalities and discourse (Lingard, Sellar, and Savage 2014) that greatly affect curriculum development. In this way, «the effectiveness movement is unnecessarily restricting the curriculum, narrowing the teaching approach to direct instruction and controlling teachers by judging them 'on task'» (Glickman 1987: 624) only when they teach to specific aims that are externally defined.; (Karikan and Ramsuran 2006). For this reason, the equity and social justice agenda are subjugated to the imperative of league tables documenting 'high standards' in narrow curriculum areas (Hall et al. 2004).

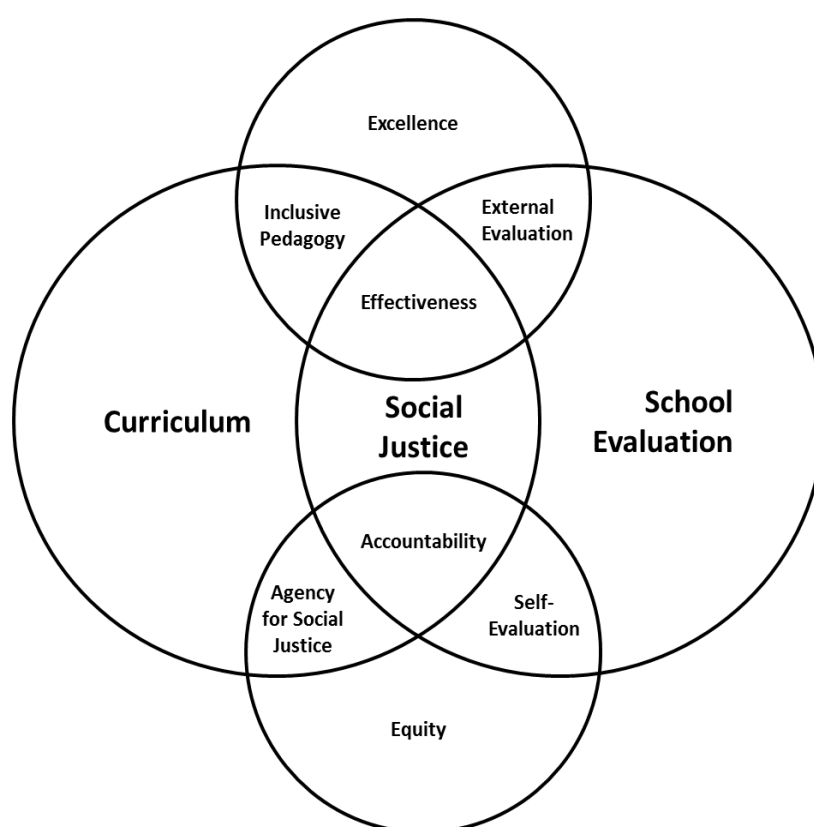
Therefore, curriculum can be seen as the battleground in which the theories and politics of knowledge meet classroom practice in complex and turbulent ways (Connell 1998; Smyth 2004); for this reason, it is necessary to replace the existing mainstream, 'hegemonic' curriculum with one based on social justice (Hatcher 1998; Clark 2006; Au 2007). School effectiveness considers 'outcomes' to be those by which effectiveness can be quantified, distorting the curriculum by prioritising what is easily measured (Wrigley 2003) and thus primarily focusing on results and numbers. In this sense, instead of pursuing the creation of a relationship between school effectiveness and school improvement, it is important to pursue models of educational development involving discussion and valuing the processes and not just the numbers. From Apple's (1993) point of view, current educational policy, including curriculum development, results

from an alliance of neoliberalism and neoconservatism. Thus, it should be recognised that «curriculum is centrally imposed, learning policed by ‘high-stakes testing’, and that teaching is regulated by inspection and performance pay» (Wrigley 2003: 96), where *bureaucratic accountability* frames curriculum development and schools’ evaluation processes are subject to external demands.

Throughout this landscape, according to Slee (1998), the linking of teacher-training funding to inspection performance is sufficient inducement to conformity. Inadequately trained teachers (Hartwig 2012) is a way of increasing popular, top-down approaches to curricular content (McGregor 2009). For this reason, it is crucial to engage teachers in inclusive pedagogies that lead them to share «responsibility for the outcomes of all learners, plan strategies to address students’ exclusion and underachievement, and work with other professionals» (Pantić 2015: 340), communities and families (Ainscow 2005; Edwards 2007). This is not easy to accomplish; thus, *agency for social justice* involves efforts to transform structures and school cultures (Pantić 2015). In other words, teachers’ contribution to social justice requires their understanding about how powerful social forces can influence exclusion and disadvantage (Slee 1998) and how they, as professionals, can individually and collectively affect the conditions for schooling and learning for all (Liston and Zeichner 1990; Pantić 2015). According to these ideas, it is fundamental the organisation of teacher training programmes aiming at closing the achievement gap between students (Miller and Martin 2015). Social justice as equity «requires an ongoing process of changing the pedagogical contexts in which teaching and learning occur» (Nagda, Gurin, and Lopez 2003: 167), and that is why *agency for social justice* is so important (Pantić 2015; McInerney 2003; Freedman 2007).

The relationship between all these issues is very complex and should be considered in the context of the evolution of societies and the educational policy measures implemented over the years. **Figure III** shows how these different concepts are interconnected and the meanings of the *curriculum–social justice–school evaluation* triad, taking into account the articles analysed in this mapping study.

Figure III: Curriculum—social justice—school evaluation triad



In sum, *accountability* and the search for *school effectiveness* are two processes that strongly affect how curriculum and school evaluation are developed. On the one hand, they shape the way that social justice issues are considered by policymakers and, consequently, how the processes to achieve them are developed and implemented. The fact that the pursuit of excellence restricts reflection on equity is, in itself, revealing of the power of economic agenda in the educational field. On the other hand, if there are some positive aspects about the actions of external elements in schools—namely through the process of external evaluation—the way schools develop their critical reflections is seen as one of the best routes to actual improvement. Therefore, education for social justice could be developed on the basis of self-evaluation processes and investment in teachers’ professional actions—through *agency for social justice*—as the main path to achieving an inclusive pedagogy that could in turn be the basis for actions that are more social justice-oriented and sufficiently stronger to face external pressures.

#### **4. Conclusions**

As mentioned above, this mapping study focused on a single, main question; namely, how is the social justice concept in scientific publications related to curricular and school evaluation practices?

First of all, the concept of social justice has been developed, in the main, with a focus on equity issues. It embraces a broad view of equity, in which inclusion and democracy are central. Social justice seems to be recognised as a way to respond to multiculturalism and diversity. However, the political agenda, externally imposed, shapes all actions regarding social justice issues, especially in schools. Policy statements acknowledge that all students should be able to achieve their full potential and have the necessary support to do so. Nevertheless, the complex ways in which justice expresses itself through its «implementation will determine whether it is possible to base education on social justice principles» (Karikan and Ramsuran 2006: 14). If schools do in fact play a fundamental role in building an ideal of social justice, it is essential to pay attention to how school experiences are mediated by politics, power and ideology (Applebaum 2008), as well as to the contradictions among them.

In terms of the relationship of social justice with curriculum and school evaluation, from this mapping study it is possible to conclude that accountability and effectiveness have a strong influence on how these processes are developed. On the one hand, accountability is associated with responsibility, which leads to a perspective of judgment by evaluation. This focus on accountability is justified, in the articles analysed, by the premise that accountability systems assume schools to achieve equity through excellence; consequently, equity is obscured by discourses centered on excellence. This pursuit of excellence is cloaked in an excessive focus on final numbers and bureaucratic processes. Thus, equity is re-conceived as a measure of the strength of correlation between student background and test performance (Lingard, Sellar, and Savage 2014). On the other hand, the need to achieve effectiveness shapes a school's public image and puts much pressure on both the results that school evaluation processes present and the way curriculum is developed. In a world that values 'numerocracy' above everything

else, numbers overshadow any attempt at a more qualitative approach to accountability and school effectiveness reduces all educational processes to the need to achieve higher test scores. Both have considerable impact in terms of social justice and equity, because they increase the disadvantages of some social groups and limit teachers' practices in terms of curriculum contextualisation. This effectiveness movement restricts curriculum development, narrowing the teaching approach to instruction, and controls teachers by making them teach according to specific aims that are externally defined and often not sufficient in the real context.

In sum, the social justice agenda is subjugated to an economic imperative focused only on accountability and effectiveness processes. How, then, is it possible to fight this agenda and put greater value on processes based on social justice issues? A possible way forward is to substitute bureaucratic accountability processes with democratic and/or horizontal accountability processes, since the later imply negotiation among all schools' actors. In other words, we need to consider accountability and effectiveness in a more democratic way and, consequently, invest in a social justice orientation for evaluation (Kushner 2009; Thomas and Madison 2010) and pedagogical processes (Applebaum 2008). In addition, since evaluation practices have been linked to curriculum as a possible way to better understand how schools' actions can lead to social justice implementation, self-evaluation is therefore the best way to improve a school because it gives rise to internal and joint reflection about a school's actions and what best fits students' needs.

## **5. References**

- Ainscow, M. 2005. Developing inclusive education systems: What are the levers for change? *Journal of Educational Change* 6: 109–124.
- Apple, M. & Beane, J. 1995. *Democratic schools*. University of Michigan: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Apple, M. 2013. *Sociologia da Educação: Análise Internacional*. Porto Alegre: Penso Editora.



- Applebaum, B. 2008. 'Doesn't my experience count?' White students, the authority of experience and social justice pedagogy. *Race, Ethnicity and Education* 11(4): 405-414.
- Ball, S. J. & C. Junemann. 2012. *Networks, New Governance and Education*. Bristol: The Policy Press.
- Bardin, L. 2011. *Content analysis*. Lisboa, Portugal: Edições 70.
- Clark, J. 2006. Social justice, education and schooling: some philosophical issues, *British Journal of Educational Studies* 54(3): 272-287.
- Clercq, F. 2007. School monitoring and change: a critical examination of Whole School-Evaluation, *Education as Change* 11(2): 97-113.
- Connell, R. 1995. Justiça, conhecimento e currículo na educação contemporânea. In L. H. Silva & J. C. Azevedo (Eds.), *Reestruturação curricular, Teoria e prática no cotidiano da escola*, 11–35). Rio de Janeiro, Brazil: Vozes.
- Connell, R. 2012. Just education. *Journal of Education Policy* 27(5): 681-683, 2012.
- Cooper, D. 2016. What is a "Mapping Study"? *J Med Lib Assoc* 104(1): 76-78.
- Crahay, M. 2000. L'école peut-elle être juste et efficace? De l'égalité des chances et l'égalité des acquis. *Revue Française de Pédagogie* 135: 223–225.
- Dicheva, D., Dichev C., Agre G., & Angelova G. 2015. Gamification in Education: A Systematic Mapping Study. *Educational Technology & Society* 18(3): 75–88.
- Dubet, F. 2004. *L'école des chances: Qu'est-ce qu'une école juste?* Paris, France: Éditions du Seuil.
- Edwards, A. 2007. Relational agency in professional practice: A CHAT analysis. *Actio: An International Journal of Human Activity* 1: 1–17.
- Elberzhager, F., Münchb, J. & Nhac, V. 2012. A Systematic Mapping Study on the Combination of Static and Dynamic Quality Assurance Techniques. *Information and Software Technology* 54(1): 1-15.
- Epstein, D. 1993. Defining Accountability in Education. *British Educational Research Journal* 19(3): 243-257.
- Freedman, E. 2007. Is Teaching for Social Justice Undemocratic? *Harvard Educational Review* 77(4): 442-473.
- Frymier, J. 1996. *Accountability in education: still an evolving concept*. Bloomington: Phi. Delta Kappa Educational Foundation.

- Gillborn, D. 1997. Ethnicity and Educational Performance in the United Kingdom: Racism, Ethnicity, and Variability in Achievement. *Anthropology & Education Quarterly* 28(3): 375-393.
- Glickman, C. 1987. Good and/or effective schools: what do we want, *Phi Delta Kappan* 68(8): 622-624.
- Greene, J. 2005). Evaluators as stewards of the public good. In S. Hood, R. Hopson, & H. Frierson (Eds.). *The role of cultural and cultural context: A mandate for inclusion, the discovery of truth, and understanding in evaluative theory and practice*, 7–20. Greenwich, CT: Information Age Publishing.
- Hall, K., Collins, J., Benjamin, S., Nind, M. & Sheehy, K. 2004. SATurated models of pupildom: assessment and inclusion/exclusion. *British Educational Research Journal* 30(6): 801-817.
- Hartwig, K. 2013. Using a social justice framework to assess educational quality in Tanzanian schools. *International Journal of Educational Development* 33: 487–496.
- Hatcher, R. 1998. Labour, official school improvement and equality. *Journal of Education Policy*, 13 (4): 485– 499.
- House, E. 1990. Methodology and justice. In K. A. Sirotnik (Ed.), *Evaluation and social justice: Issues in public education. New Directions for Evaluation*, 23-36. San Francisco: Jossey-Bass.
- Karikan, M. & Ramsuran, A. 2006. Is it possible to base systemic curriculum reform on principles of social justice? *Education as Change* 10(2): 3-16.
- Kelly, A. 2012. Measuring ‘equity’ and ‘equitability’ in school effectiveness research. *British Educational Research Journal* 38(6): 977-1002.
- Kitchenham B., Budgen, D. & Brereton, O. P. 2010. The value of mapping studies: a participant-observer case study. *Proceedings of the 14th international conference on Evaluation and Assessment in Software Engineering*: 25-33.
- Krippendorff, K. 2004. *Content Analysis. An Introduction to its Methodology*. London: SAGE Publications.
- Kushner, S. 2009. Own goals: Democracy, evaluation, and rights in millennium projects. In K. E. Ryan & J. B. Cousins (Eds.), *The Sage international handbook of educational evaluation*, 413–428. Thousand Oaks, CA: SAGE.

- Laclau, E. & Mouffe, C. 1985. *Hegemony and Socialist Strategy*. London: Verso.
- L'Écuyer, R. 1990. *Méthodologie de l'analyse développementale de contenu*. Quebec City, Québec, Canada: Presses de l'Université.
- Leeuwen, T., Moed, H., Tijssen, R., Visser, M. & Raan, A. 2001. Language biases in the coverage of the Science Citation Index and its consequences for international comparisons of national research performance. *Scientometrics*, 51(1): 335-346.
- Leite, C. & Fernandes, P. 2010. Desafios aos professores na construção de mudanças educacionais e curriculares: Que possibilidades e que constrangimentos. *Revista Educação* 33(3), 198-204.
- Leite, C. 2002. *O Currículo e o Multiculturalismo no Sistema Educativo Português*. Coimbra: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Liang, R., Rousseau, R. & Zhong, Z. 2011. Non-English Journals and Papers in Physics: Bias in Citations? *Proceedings of the ISSI 2011 Conference*. In [http://users.telenet.be/ronald.rousseau/issi2011\\_LL\\_RR.pdf](http://users.telenet.be/ronald.rousseau/issi2011_LL_RR.pdf).
- Lingard, B. 2011. Policy as Numbers: Ac/counting for Educational Research. *The Australian Educational Researcher* 38 (4): 355–382.
- Lingard, B., Sellar, S. & Savage, G. 2014. Re-articulating social justice as equity in schooling policy: the effects of testing and data infrastructures. *British Journal of Sociology of Education* 35(5):710-730.
- Liston, D. & Zeichner, K. 1990. Reflective teaching and action research in preservice teacher education. *Journal of Education for Teaching* 16: 235–254.
- Lyotard, J. 1984. *The postmodern condition: A report on knowledge*. Minneapolis: University of Minnesota Press.
- MacBeath, J. 1999. *Schools Must Speak for Themselves: the case for school self-evaluation*. London, Routledge.
- MacDonald, B. 1976. Evaluation and the control of education. In D. Tawney (Ed.), *Curriculum evaluation today: Trends and implications*, 125-136. London, England: Macmillan.
- Mainardes, J. & Marcondes, M. 2009. Entrevista com Stephen J. Ball: um diálogo sobre justiça social, pesquisa e política educacional. *Educ. Soc., Campinas*, 30(106): 303-318.

- McGregor, G. 2009. Educating for (whose) success? Schooling in an age of neo-liberalism. *British Journal of Sociology of Education* 30:3, 345-358.
- McInerney, P. 2003. Renegotiating schooling for social justice in an age of marketisation. *Australian Journal of Education* 47(3):251-264.
- Miller, C. & Martin, B. 2015. Principal preparedness for leading in demographically changing schools: Where is the social justice training? *Educational Management Administration & Leadership* 43(1): 129–151.
- Nagda, B., Gurin, P. & Lopez, G. 2003. Transformative Pedagogy for Democracy and Social Justice. *Race, Ethnicity and Education* 6:2, 165-191.
- Nóvoa, A., and T. Yariv-Mashal. 2003. “Comparative Research in Education: A Mode of Governance or a Historical Journey?” *Comparative Education* 39 (4): 423–438.
- Ozga, J. 2009. Governing education through data in England: from regulation to self-evaluation. *Journal of Education Policy* 24(2): 149–162.
- Pantić, N. 2015. A model for study of teacher agency for social justice. *Teachers and Teaching* 21(6): 759-778.
- Perryman, C. 2016. Mapping Studies. *J Med Lib Assoc* 104(1): 79-82.
- Petersen K., Vakkalanka S. & Kuzniarz, L. 2015. Guidelines for conducting systematic mapping studies in software engineering. *Information and Software Technology* 64(8): 1-18.
- Petersen, K., Feldt, R., Mujtaba, S. & Mattson, M (2008). Systematic mapping studies in software engineering. *EASE'08 Proceedings of the 12th international conference on Evaluation and Assessment in Software Engineering*: 68-77.
- Rawls, J. 2003. *Justiça como equidade: uma reformulação*. São Paulo: Martins Fontes.
- Salinas, C. & Reidel, M. 2007. The Cultural Politics of the Texas Educational Reform Agenda: Examining Who Gets What, When, and How. *Anthropology & Education Quarterly* 38(1): 42–56.
- Santomé, J. 2013. *La justicia curricular: El caballo de Troya de la cultura escolar*. Porto Alegre, Brazil: Penso.
- Slee, R. 1998. Inclusive Education? This Must Signify ‘New Times’ in Educational Research. *British Journal of Educational Studies*, 46(4): 440-454.

- Smyth, J. 2004. Social capital and the 'socially just school'. *British Journal of Sociology of Education* 25(1): 19-33.
- Thomas, V. & Madison, A. 2010. Integration of Social Justice Into the Teaching of Evaluation. *American Journal of Evaluation* 31(4): 570-583.
- Vincent, C. 2003. *Social justice, Education and Identity*. Routledge.
- Wrigley, T. 2003. Is 'School Effectiveness' Anti-Democratic? *British Journal of Educational Studies* 51(2): 89-112.
- Žižek, S. 1989. *The Sublime Object of Ideology*. London: New York.
- Žižek, S. 1994. The Spectre of Ideology. In S. Žižek (Ed.), *Mapping Ideology*, 1-34. London: New Left Review.
- Žižek, S. (1991). *For they know not what they do: Enjoyment as a political factor*. London: Verso.

#### Notes

<sup>1</sup> For Laclau and Mouffe (1985), a hegemonic force represents a certain view of totality or a certain sense of 'truth'. When thinking about curriculum, Connell (1995; 2012) defends that this hegemonic force makes the selection of knowledge not neutral because it is intimately related to the society structure. That is why it is important to implement a curriculum based on diversity and equity principles.

<sup>2</sup>Retrieved from [http://wokinfo.com/products\\_tools/multidisciplinary/webofscience/](http://wokinfo.com/products_tools/multidisciplinary/webofscience/).

<sup>3</sup>Retrieved from <http://ip-science.thomsonreuters.com/cgi-bin/jrnlst/jloptions.cgi?PC=SS>.

<sup>4</sup>Retrieved from <http://ip-science.thomsonreuters.com/cgi-bin/jrnlst/jlsubcatg.cgi?PC=SS>.

<sup>5</sup>Thomson Reuters' Journal Citation Reports.

<sup>6</sup>SCOPUS SCImago Journal Rank.

## 2. Construindo pontes para a reflexão final: que sentidos para a justiça social?

Compreende-se, pelo que foi referido até ao momento, que o papel da educação tem vindo a mudar de acordo com os contextos políticos, históricos e sociais. Associado a essas mudanças, também as concepções do que significa justiça social em educação se vão alterando. A justiça social – quando relacionada com práticas curriculares e de avaliação – é concretizada com base em princípios de equidade e democracia. Contudo, e como mostrou o mapeamento do conceito apresentado no ponto anterior, o

significado que o conceito de justiça social pode assumir é determinado por fatores externos, nomeadamente, pelos Estados e pelas políticas implementadas.

É reconhecido que o papel do Estado nas sociedades capitalistas, e nas suas relações com a educação, tem tido um grande impacto, quer na formulação de políticas, quer na sua implementação (Dale, 1998; Ball, 2013; Robertson, 2013). Estudos vários têm também mostrado que a força motriz do capitalismo se sobrepõe, muitas vezes, a políticas de índole local (Dale & Ozga, 1991; Stoer & Araújo, 1992; Gewirtz, Ball, & Bowe, 1995). A atividade do Estado, não sendo neutra, segue, no exercício das suas funções, predominantemente posições da classe dominante (Dale, 1998) que podem ter como efeitos, na educação, processos de exclusão mais do que de inclusão (Bonal, Tarabini & Verger, 2013). Neste sentido, princípios de justiça social são muitas vezes fagocitados por ideais neoliberais e por discursos de eficiência e de eficácia que se refletem em políticas de *accountability* focadas nos resultados finais, ou seja, a justiça social é camuflada ou redefinida em torno de conceções de avaliação que a circunscrevem à medida dos resultados obtidos pelos alunos e dos desempenhos dos seus profissionais. Nesta orientação, a avaliação é perspetivada como um instrumento de medição daquilo que é suposto ser ensinado em todas as escolas a partir do currículo comum/formal, ignorando que o currículo, na forma como é organizado e como distribui o conhecimento (Bernstein, 1980, 1982) coloca em situação desigual alunos com diferentes experiências de partida e menos socializados com a cultura escolar. É neste sentido que consideramos que o currículo, quando se afasta de princípios que acompanham a justiça social, pode constituir um mecanismo ideológico ao serviço da hegemonia e da classe dominante (Apple, 2006; Lopes, 2014), onde a avaliação serve como meio legitimador dessa hegemonia.

Em sentido oposto, e admitindo que há uma forte responsabilidade política na promoção de uma melhoria educacional (Hargreaves, 1998; Bolívar, 2003; Guerra, 2000;) onde todos e cada um seja reconhecido, situam-se medidas que procuram criar condições de sucesso escolar tendo por referência os pontos de partida diversificados dos alunos e as características dos contextos onde as escolas estão situadas. Esta investigação focou duas delas, nomeadamente, uma política de avaliação de escolas e

uma política de educação compensatória em Portugal. Ambas, apesar de diferentes, são assentes em princípios semelhantes: promover a melhoria dos resultados dos/as alunos/as, em termos de sucesso, através de ajustes às ações das escolas, dos seus atores e toda a comunidade educativa. Mas a questão mantém-se: *estas políticas educativas contribuem, ou não, para a implementação de princípios de justiça social no interior das escolas?*

## **CAPÍTULO II**

### **Avaliação Externa de Escolas e TEIP: uma aproximação ao terreno**



## 1. Avaliação em educação: conceito(s) e significado(s)

O conceito de avaliação assumiu distintos significados ao longo do tempo (Tyler, 1942; Scriven, 1967; Stufflebeam *et al.*, 1971; Stake, 1975; Parlett & Hamilton, 1977; Cronbach, 1982; Guba & Lincoln, 1989; Colás Bravo & Rebollo Catalán, 1994; Stufflebeam & Shinkfield, 2007) e é hoje um conceito considerado polissêmico, polivalente e inacabado. Compreendendo, no passado, apenas aspetos relativos ao ensino e à aprendizagem, o seu campo tem vindo a ampliar-se e hoje é indiscutível, quando se fala em avaliação, não a associar a questões de avaliação institucional e de formação.

Discursos associados à avaliação das instituições escolares, e como já foi referido no capítulo I, começaram a ganhar terreno no campo da educação como resposta a pressões nacionais e internacionais que apontam no sentido de uma maior eficiência e eficácia da qualidade da educação escolar. Estes discursos fundamentam-se no argumento de que através de processos avaliativos se torna possível recolher um conjunto de informações pertinentes sobre o funcionamento e organização das escolas, bem como sobre a eficácia e a eficiência do trabalho desenvolvido em termos da qualidade dos processos curriculares seguidos e dos resultados alcançados (Devos & Verhoeven, 2003; Dupriez & Maroy, 2003; Clímaco, 2005; Gorard, 2010). Neste sentido, a avaliação de escolas apresenta-se como um processo de recolha de informação importante para a construção de conhecimento sobre determinadas situações e para a identificação de discrepâncias a corrigir (Hayman & Napier, 1979; Reezigt & Creemers, 2005; Coe, 2009). Vários estudos e documentos oficiais de organismos europeus apoiam esta perspetiva<sup>43</sup>. Inclusivamente, e pelo estudo de mapeamento descrito no artigo que incluímos no capítulo anterior, pode mesmo afirmar-se que as orientações relativas à avaliação das escolas resultam de um conjunto de iniciativas europeias de avaliação dos sistemas educativos e da pressão para que os sistemas educativos sigam critérios que

---

<sup>43</sup> Tais como: *Quality of school education: Sixteen quality indicators (2000)*; *Recomendação do Parlamento Europeu e do Conselho de 12 de fevereiro de 2001 sobre a cooperação europeia em matéria de avaliação da qualidade do ensino básico e secundário*; *Relatório da Comissão Europeia: Os objetivos futuros concretos dos sistemas educativos (2001)*; *Effective schools self-evaluation project (2001)*; *School evaluation: current practices in OECD countries and a literature review (OECD working papers) (2009)*; *Common assessment framework (adaptação para a educação) (2012)*.

promovam a qualidade. Também os relatórios europeus que apresentam comparabilidade de resultados de diferentes países (PISA, TIMMS, entre outros) influenciam uma doutrina de competitividade e eficiência económica (Carrera & Geyer, 2009) que não pode ser ignorada. Tem igualmente influência neste movimento avaliativo quer o crescimento em volume e em diversidade das responsabilidades públicas em matéria de educação, quer a multiplicação dos níveis de decisão e dos atores envolvidos na produção e gestão das políticas, que originaram o desenvolvimento de novos programas de ação e de novos instrumentos à disposição dos decisores políticos (Papadoupoulos, 1994). Como se tem tornado evidente, os processos de avaliação em educação estão muitas vezes associados a estas lógicas de comparação de resultados e de competitividade (Ozga & Grek, 2012).

A avaliação desenvolve-se, então, numa dupla função considerada por vezes dicotómica, isto é, por um lado, a já referida função de promoção de desenvolvimento/melhoria/aprendizagem (Scheerens, 2003; Pacheco, 2010) e, por outro lado, a função de prestação de contas. Ou seja, a par do objetivo de melhoria global das escolas e das aprendizagens dos alunos, as mudanças pretendidas com a avaliação externa de instituições escolares estão também diretamente relacionadas com medidas de *accountability* (Afonso, 2009; Fullan, Rincon-Gallardo & Hargreaves, 2015) que podem ser consequência de formas de governação hiperburocráticas sobre as escolas e o trabalho dos/as professores/as (Lima, 2011). Clarificando, na função mais estrita da prestação de contas, a avaliação permite, entre outros aspetos, aferir sobre o estado do trabalho desenvolvido nas escolas, sobre a gestão dos estabelecimentos de ensino e sobre os resultados alcançados (Clímaco, 1992; 2005; Díaz, 2003; Scheerens, 2003). Porém, estando o controlo associado à prestação de contas, e apesar de esta função estar contemplada nos processos avaliativos, ela não esgota todo o seu potencial neste único aspeto, isto é, a prestação de contas pode assumir-se não somente como uma forma de controlo mas, igualmente, como um meio de promoção de melhoria e desenvolvimento, na medida em que permite identificar aspetos positivos, negativos e oportunidades que podem servir como pontos de partida para o estabelecimento de ações que positivamente intervenham nos problemas identificados (Hadji, 1994; Marchesi, 2002; Sampaio & Leite, 2016). Nesta posição, corrobora-se o argumento de

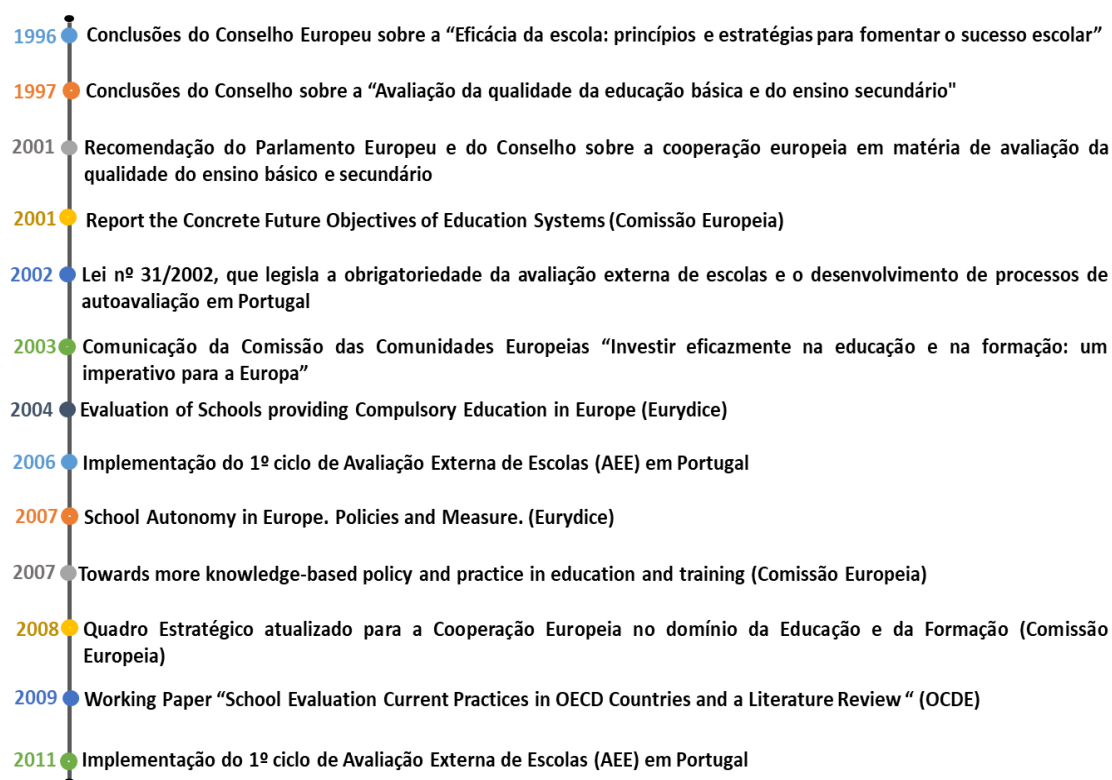
que a avaliação de escolas pode ser fundamental para a melhoria e para a inovação, assegurando informação que, adequadamente usada, possa promover a qualidade do serviço educativo oferecido (Guerra, 2002; Campbell & Levin, 2009; Coe, 2009), tanto ao nível dos resultados dos alunos, como da ação dos professores e dos processos de gestão educacional. É neste cenário que se consolida o argumento de que a avaliação das escolas pode constituir-se num fator determinante de desenvolvimento e de melhoria da educação escolar, sendo essencial a um sistema educativo (Hofman, Dijkstra & Hofman, 2009; Ryan & Telfer, 2011).

É no quadro destas ideias que a avaliação de escolas tem vindo a assumir duas modalidades, a Avaliação Externa de Escolas (AEE) e a autoavaliação (AA). Estas duas modalidades, e como já atrás foi mencionado, são justificadas pelo sentido de complementaridade que conferem aos processos avaliados e como elementos estruturantes da melhoria da educação (Guba & Lincoln, 1989; Clímaco, 1992; Leite, 2002a; Alaíz et al., 2003; Leite, Rodrigues & Fernandes, 2006).

Uma análise de percursos da AEE, em Portugal, permite reconhecer que ela tem seguido políticas e processos que podem ser considerados oscilantes, situando-se entre «conceções de autoavaliação, avaliação integrada e da relação avaliação externa/autoavaliação» (Gonçalves, Fernandes & Leite, 2014: 73), e tem tido como referência modelos internacionais que são partilhados a nível europeu (Figueiredo, Leite & Fernandes, 2014) e liderados pela agenda da OCDE, na linha do que acontece em vários países (Tuner & Yolcu, 2014). É para estas duas modalidades que aponta também a legislação portuguesa quando lhe atribui um carácter de obrigatoriedade e a justifica na intenção de assegurar a qualidade do serviço educativo prestado e alcançar os *standards* educativos internacionais.

De forma resumida, a figura 3 apresenta, cronologicamente, recomendações e documentos legais que influenciaram a implementação e a estruturação do processo de AEE em Portugal.

**Figura 2: Recomendações e documentos legais que influenciaram a implementação e a estruturação do processo de AEE em Portugal, por ordem cronológica.**



A posição que assumimos é que as funções associadas à avaliação externa – *accountability* e melhoria – não a isentam de uma imprescindível complementaridade com os processos de autoavaliação (Devos & Verhoeven, 2003; Reezigt & Creemers, 2005; Brauckmann & Pashiardis, 2010; Quintas & Vitorino, 2013). Por isso, e no quadro desta ideia, consideramos que a avaliação de escolas tem maior probabilidade de promover processos de efetiva melhoria quando existe uma complementaridade entre os processos de avaliação externa e de AA, isto é, quando estas duas modalidades se constituem num ciclo de diálogo aberto e contínuo (Devos & Verhoeven, 2003; Reezigt & Creemers, 2005) em que a avaliação constitui uma fonte de informação e, por isso, uma mais-valia para a implementação de ações e intervenções que a potenciem (Guerra, 2002; Campbell & Levin, 2009; Coe, 2009). Se a autoavaliação permite fornecer informações não só à organização escolar, mas também aos decisores e avaliadores, e se a AEE for um meio para informar as escolas e os decisores políticos (Plowright, 2007; Shaw *et al.*, 2003), estes dois processos conjugados permitirão realizar um diagnóstico aprofundado da situação da escola e do que está na base do que nela vai ocorrendo. Nesta linha de pensamento, será importante existir um forte envolvimento dos/das

professores/as, mas igualmente das lideranças, uma vez que os/as Diretores/as das escolas são elementos fundamentais neste processo de melhoria (Reezigt & Creemers, 2005; Hallinger & Heck, 2011).

Outro aspeto importante a ter em consideração é a necessidade de desenvolver, e estabelecer, uma cultura de avaliação na qual a informação recolhida seja efetivamente utilizada para apoiar e sustentar iniciativas de melhoria, estratégias inovadoras e medidas políticas, tanto ao nível dos decisores como ao nível das escolas, assumindo-se como instrumento de aprendizagem das escolas (Reezigt & Creemers, 2005; Campbell & Levin, 2009). Porém, se o procedimento avaliativo externo não for suficiente para promover processos de AA sólidos e para desencadear medidas que contribuam para melhorar o trabalho desenvolvido nas escolas, é então necessário questionar o efeito de empoderamento (Cosme & Trindade, 2010; Mouraz, Fernandes & Leite, 2013) das escolas em resultado das avaliações externas.

### **1.1. A Avaliação Externa das Escolas em Portugal**

Tal como foi referido anteriormente, a AEE em Portugal teve por base o referencial do modelo escocês *“How Good is our School”* e assenta num dispositivo legal originário do ano de 2002. Contudo, já a LBSE (Lei n.º46/86) tinha definido como funções para a administração central, entre outras, a coordenação global e a avaliação da execução das medidas da política educativa (Artigo 34.º), e a inspeção e tutela para garantir a qualidade do ensino (artigo 44.º). Ao nível da avaliação do sistema educativo, este mesmo diploma definiu que esta deve ser continuada e que, tendo como objeto principal o desenvolvimento, regulamentação e aplicação da lei, a inspeção escolar deve ser autónoma e com a função de avaliar a realização da educação, com vista à prossecução dos objetivos previstos. Em sentido idêntico, os programas de alguns dos Governos de Portugal, tal como é mostrado na tabela 5, fazem referência à vontade e necessidade de serem implementados processos de avaliação e, mais especificamente, da intenção de se criar uma cultura de avaliação no interior das escolas.

**Tabela 4: Programas do Governo Constitucional Português que fazem referência à implementação de processos de autoavaliação.**

Programa do XV Governo Constitucional 2002-2004	Apresenta, ao nível da educação, a intenção de: <ul style="list-style-type: none"> <li>• Introduzir uma cultura de avaliação das instituições, dos docentes, dos funcionários e dos alunos;</li> <li>• Criar medidas de avaliação do desempenho das escolas, com publicitação dos resultados e criação de um sistema de distinção do mérito e de apoio às escolas que apresentem maiores dificuldades.</li> </ul>
Programa do XVI Governo Constitucional 2004-2005	Apresenta ao nível da educação a intenção de: <ul style="list-style-type: none"> <li>• Continuar a promoção de uma cultura de avaliação das instituições, dos docentes, dos funcionários e dos alunos;</li> <li>• Criar medidas de avaliação do desempenho das escolas.</li> </ul>
Programa do XVII Governo Constitucional 2005-2009	Apresenta ao nível da educação a intenção de: <ul style="list-style-type: none"> <li>• Enraizar a cultura e a prática da avaliação e da prestação de contas;</li> <li>• Criar um programa nacional de avaliação das escolas básicas e secundárias.</li> </ul>
Programa do XVIII Governo Constitucional 2009-2011	Apresenta ao nível da educação a intenção de: <ul style="list-style-type: none"> <li>• Prosseguir o programa de avaliação externa, como base para o reforço contratualizado da autonomia;</li> </ul>
Programa do XIX Governo Constitucional 2011-2015	Apresenta ao nível da educação a intenção de: <ul style="list-style-type: none"> <li>• Implementar uma política de avaliação global.</li> </ul>

Paralelamente, a intenção política associada à avaliação é também demonstrada nos documentos legais sobre a autonomia escolar (Decreto-Lei n.º 115 -A/98; Portaria n.º 1260/2007; Decreto-Lei n.º 75/2008; Portaria n.º 265/2012) que apontam como aspeto essencial, e como responsabilidade e contraponto da autonomia adquirida, a capacidade de autorregulação das escolas e consequente a prestação de contas sobre o trabalho desenvolvido. Esta orientação regulatória, expressa na forma de processos de autoavaliação e de processos de avaliação externa, é justificada como meio de verificação e aferição do funcionamento e do “uso adequado” da autonomia conferida às escolas. Em síntese, existe uma força política comum que aponta para a necessidade da implementação de processos de avaliação nas escolas.

A institucionalização do modelo que começou a ser seguido pela AEE, em Portugal, ocorreu na sequência do Despacho conjunto n.º 370/2006 que estabeleceu e legislou a criação de um Grupo de Trabalho<sup>44</sup> responsável por organizar e definir os processos de

<sup>44</sup> Pode ler-se: «O Programa do XVII Governo Constitucional assumiu como um dos seus objetivos prioritários, em matéria de política educativa, a adoção de medidas com vista a enraizar a cultura e a prática da avaliação em todas as dimensões do sistema de educação e formação, designadamente através do lançamento de um programa nacional de avaliação dos estabelecimentos de educação pré-escolar e

avaliação de escolas, por construir um referencial para a autoavaliação e por organizar o processo e o referencial de avaliação externa. No ano seguinte, o Decreto Regulamentar n.º 81-B/2007 atribuiu à Inspeção-Geral da Educação (IGEC) a função de participar no desenvolvimento do processo de avaliação das escolas, sendo esta oficialmente responsável pelo processo de AEE a nível nacional. O 1º ciclo de AEE decorreu entre 2006<sup>45</sup> e 2011, onde 1131 escolas públicas foram avaliadas. Neste ciclo avaliativo, o quadro de referências baseou-se em 5 domínios principais<sup>46</sup> que se vieram a alterar no 2º ciclo de AEE, ao qual esta investigação se reporta.

Para dar continuidade à AEE, o XVIII Governo Constitucional criou, sob a coordenação da IGEC, um novo Grupo de Trabalho que teve como principal função apresentar uma proposta de modelo para o 2º ciclo de AEE. O Despacho Conjunto nº 4150/2011 (de 4 de Março) atribuiu a este Grupo a missão de reapreciar os referenciais e as metodologias seguidas no 1º ciclo de AEE e elaborar um novo modelo que foi apresentado e fundamentado no Relatório Final desde Grupo de Trabalho (2011).

O 2º ciclo de AEE começou no ano de 2011 e terminou em 2017<sup>47</sup>. Do 1º para o 2º ciclo existiram sete alterações principais:

1) Redução de cinco para três domínios de análise no quadro de referência (Resultados; Prestação do Serviço Educativo; e Liderança e Gestão).

---

dos ensinos básico e secundário. Assume-se também, explicitamente, uma relação estreita entre a avaliação e o processo de autonomia das escolas, cujo desenvolvimento pressupõe a responsabilização, a prestação regular de contas e a avaliação. Para a concretização desta prioridade, importa proceder à constituição de um grupo de trabalho com o objetivo de estudar e propor os modelos de autoavaliação e de avaliação externa dos estabelecimentos de educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário, e definir os procedimentos e condições necessários à sua generalização, tendo em vista a melhoria da qualidade da educação e a criação de condições para o aprofundamento da autonomia das escolas» (Despacho conjunto n.º 370/2006).

<sup>45</sup> No ano de 2006 foi levado a cabo um projeto-piloto pelo Grupo de Trabalho de Avaliação das Escolas que «visou, sobretudo, a preparação da fase piloto de avaliação externa, que foi conduzida e concluída até ao final do ano letivo e que teve duas vertentes: o estabelecimento dos termos de referência para a avaliação externa e a execução e avaliação do piloto de avaliação externa» (Relatório Final do Grupo de Trabalho, 2006: 2 em [http://www.ige.min-edu.pt/upload/Relatorios/AEE\\_06\\_RELATORIO\\_GT.pdf](http://www.ige.min-edu.pt/upload/Relatorios/AEE_06_RELATORIO_GT.pdf)). A fase seguinte do processo de AEE começou em 2007, já sob a responsabilidade da IGEC.

<sup>46</sup> Ver Quadro de referência para a avaliação de escolas e agrupamentos de escolas em [http://www.ige.min-edu.pt/upload/AEE\\_2011/AEE\\_10\\_11\\_Quadro\\_Referencia.pdf](http://www.ige.min-edu.pt/upload/AEE_2011/AEE_10_11_Quadro_Referencia.pdf).

<sup>47</sup> Prevê-se o início do 3º ciclo de AEE em 2018/2019.

- 2) Aplicação prévia de questionários de satisfação à comunidade, nomeadamente, a encarregados de educação, trabalhadores não docentes, alunos e docentes;
- 3) Utilização do valor esperado na análise dos resultados das escolas, em que foram construídos modelos de valor esperado para os resultados escolares de cada ano de final de ciclo de ensino;
- 4) Auscultação direta das autarquias, através da criação de um painel de entrevistas autónomo em que participam membros das autarquias;
- 5) Introdução de um novo nível na escala de classificação, sendo que cada um dos domínios passou a poder ser classificado de Insuficiente, Suficiente, Bom, Muito Bom e Excelente.
- 6) Necessidade de cada escola avaliada conceber e aplicar um plano de melhoria. Tendo por base a Recomendação nº 1/2011 do CNE, este plano de melhoria, de um modo seletivo, sintético e pragmático, deve conter a ação que a escola se compromete a realizar nas áreas identificadas na avaliação externa como merecedoras de prioridade no esforço de melhoria;
- 7) Variabilidade dos ciclos de avaliação, sendo o intervalo mínimo entre avaliações de 3 anos e o máximo de 5 anos.

Neste 2º ciclo de AEE foram avaliadas 812 escolas/agrupamentos de escolas. A tabela 6 apresenta o número de escolas/agrupamentos avaliados por ano letivo.

**Tabela 6: Número de escolas/agrupamentos avaliados no processo de AEE por ano letivo**

<b>Anos letivos</b>	<b>Escolas/Agrupamentos</b>
<b>2011-2012</b>	231
<b>2012-2013</b>	144
<b>2013-2014</b>	137
<b>2014-2015</b>	123
<b>2015-2016</b>	100
<b>2016-2017</b>	77
<b>Total</b>	<b>812</b>



É importante referir que a investigação realizada, e os dados aqui apresentados no que diz respeito à AEE, se reportam aos anos letivos 2012/2013, 2013/2014 e 2014/2015, uma vez que foi nesse período que se realizou a análise documental dos relatórios de AEE, bem como a recolha de informação sobre as classificações, critério seguido para a seleção das escolas em que, neste estudo, foram realizadas entrevistas.

## **1.2. Avaliação Externa em Escolas TEIP**

Tal como foi anteriormente referido, a fase inicial desta investigação apoiou-se, em alguns aspetos, no projeto AEEENS - Impacto e Efeitos da Avaliação Externa em escolas do ensino não superior (PTDC/CPE-CED/116674/2010). Na sequência desse projeto, cuja equipa integrámos, recorremos aos questionários<sup>48</sup> aplicados a nível nacional a todos/as os/as Directores/as de Escolas com o objetivo de conhecer as suas posições no que diz respeito ao processo de AEE. A análise das respostas de Directores/as de Escolas/Agrupamentos TEIP e o conhecimento produzido levaram à construção e publicação do artigo que consta do ponto seguinte.

### **1.2.1 A Avaliação Externa das Escolas e os TEIP na sua relação com a justiça social [Artigo 2]**

Sampaio, Marta & Leite, Carlinda (2016). A Avaliação Externa das Escolas e os TEIP na sua relação com a justiça social. *Educação, Sociedade & Culturas*, 47, 115-136.

---

<sup>48</sup> Ver anexo 3.

---

# A AVALIAÇÃO EXTERNA DAS ESCOLAS E OS TEIP NA SUA RELAÇÃO COM A JUSTIÇA SOCIAL

---

Marta Sampaio\* & Carlinda Leite\*

---

**Resumo:** Este artigo analisa o modo como o programa Territórios Educativos de Intervenção Prioritária (TEIP) e o processo de Avaliação Externa das Escolas (AEE), em Portugal, estão a contribuir para a implementação de processos que concretizem princípios de equidade e de justiça curricular e social, isto é, de princípios que promovam uma educação democrática em escolas do ensino público. Considerando que os/as diretores/as de escolas são informantes privilegiados, o estudo recolheu dados através de um questionário *online*, aplicado a nível nacional, que permitiu recolher opiniões destes responsáveis escolares acerca destas duas medidas políticas em escolas TEIP e efeitos por elas gerados. A análise das respostas foi realizada através do *software* de análise de dados SPSS. O estudo permitiu concluir que a AEE tem produzido alguns efeitos, principalmente na atuação das lideranças e nos processos de autoavaliação que proporcionam às escolas condições para se conhecerem melhor e tomarem consciência da forma como está a ser concretizado o projeto educativo que as orienta. Esses efeitos são menos evidentes nos resultados dos alunos e no envolvimento das famílias na vida escolar, aspetos que poderiam contribuir para a promoção da equidade e justiça curricular geradora de uma justiça social, inerente a uma educação democrática.

**Palavras-chave:** avaliação externa das escolas, TEIP, justiça social, justiça curricular, melhoria educacional

## SCHOOLS EXTERNAL EVALUATION, TEIP AND SOCIAL JUSTICE

**Abstract:** This article analyses how the Educational Territories of Priority Intervention program (TEIP) and the School's External Evaluation (SEE) process, in Portugal, are contributing to the implementation of processes related to principles of equity and curricular and social justice, namely, principles that promote democratic life experiences in public schools in middle and elementary education. Taking school's Directors as privileged informants, the study collected data through an online

---

\* CIIE – Centro de Investigação e Intervenção Educativas, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto (Porto/Portugal).

questionnaire, applied at national level, which enabled gathering opinions about these two policy measures in TEIP schools and the effects generated by them. The analysis was performed using the SPSS software. This study concluded that the SEE process has produced some effects, especially in the leadership performance and the self-assessment processes that offer schools the opportunity to get to know themselves better and be aware of the way that educational projects are being implemented. These effects are less evident on students' outcomes and in the families involvement, aspects that could contribute to the promotion of equity and curricular justice which could contribute to a social justice inherent to a democratic education.

**Keywords:** school's external evaluation, TEIP (Educational Territories of Priority Intervention), social justice, curricular justice, educational improvement

### ÉVALUATION EXTERNE DES ÉCOLES, TEIP ET LA JUSTICE SOCIALE

**Résumé:** Cet article présente une analyse de la façon dont, au Portugal, le programme Territoires Éducatifs d'Intervention Prioritaire (TEIP) et le processus d'Évaluation Externe des Écoles (ESA) contribuent à la mise en œuvre des processus qui mettent en pratique les principes d'équité et de justice éducative et sociale, c'est-à-dire, les principes qui favorisent une éducation démocratique dans les écoles publiques. En partant du principe que les directeurs des écoles sont des informateurs privilégiés, l'étude a recueilli des données par le biais d'un questionnaire en ligne, appliqué au niveau national, nous permettant d'identifier les opinions de ces responsables scolaires sur ces deux mesures politiques dans les écoles TEIP et les effets générés par ces derniers. L'analyse des réponses a été effectuée par le biais du logiciel d'analyse de données SPSS. L'étude a conclu que l'ESA est à l'origine de certains effets, en particulier en ce qui concerne la performance des leaders et des processus d'auto-évaluation qui permettent aux écoles de se connaître et d'être conscient de la façon dont est mis en œuvre le projet éducatif qui les oriente. Ces effets sont moins évidents en ce qui concerne les résultats des élèves et la participation des familles dans la vie scolaire. Ces aspects pourraient contribuer à la promotion de l'équité et de la justice curriculaire génératrices de justice sociale inhérentes à une éducation démocratique.

**Mots-clés:** évaluation externe des écoles, TEIP, justice sociale, justice curriculaire, amélioration de l'éducation

## Introdução

Em Portugal, depois de um período que na História da Educação foi marcado por ideias de uma sociedade elitista ou de orientação meritocrática (Young, 2007; Stoer, 2008), a Lei de Bases do Sistema Educativo Português, publicada em 1986 (Lei nº 46/1986), definiu como princípio o direito a uma justa e efetiva igualdade de oportunidades no acesso e sucesso escolares. Neste sentido, têm sido implementadas algumas medidas políticas orientadas para a promoção do sucesso escolar e da melhoria educacional que se alinham com princípios de justiça social. Des-

As medidas destacam-se o programa Territórios Educativos de Intervenção Prioritária (TEIP) – destinado a escolas que vivem situações de abandono e insucesso escolares – e a Avaliação Externa das Escolas (AEE) – a que são sujeitas todas as escolas públicas e que tem como objetivo promover uma educação de melhor qualidade e que assegure, para todos os alunos, melhores resultados escolares. É tendo este contexto por referência que o estudo que aqui se apresenta tem como finalidade dar a conhecer, na opinião dos/as inquiridos/as, o modo como estas duas medidas estão, ou não, a contribuir para a promoção de uma melhoria educacional (Bolívar, 2003) fundada em princípios de justiça curricular e social (Connell, 1995) e de vivências de uma educação democrática (Apple, 2013; Apple & Beane, 1995; Leite, 2000). Tendo em conta este objetivo, o artigo orienta-se pelas seguintes questões: *Que ações são adotadas pelas escolas para a concretização do princípio da justiça curricular e social no quadro destas duas medidas políticas? Que influência exerce a AEE em escolas TEIP e a monitorização inerente a este programa nos resultados dos alunos, na prestação do serviço educativo e na liderança e gestão? Que fatores potenciam, ou inibem, o impacto da AEE nas escolas TEIP e a monitorização a que são sujeitas estas escolas?*

Para responder a estas questões o estudo recolhe opiniões de diretores/as de escolas, pertencentes ao programa TEIP, sobre estas medidas, de modo a identificar processos que, segundo estes agentes educativos, contribuam para uma melhoria educacional fundada na justiça curricular e social (Connell, 1995; Crahay, 2000; Dubet, 2008; Rawls, 2003; Santomé, 2013). Esta recolha, realizada em 2014, foi efetuada através da aplicação de questionários *online* a diretores/as destas escolas, a nível nacional, sendo a análise das respostas realizada através do *software* de análise de dados SPSS.

Na sua estrutura, o artigo, depois de clarificar princípios e conceções associados à justiça curricular e social e à equidade, caracteriza estas duas medidas políticas nas razões que as matriciam e nos processos que seguem. Num segundo momento, são explicitados opções e procedimentos metodológicos seguidos na recolha de dados e em função dos quais é tecida uma discussão interpretativa. O artigo termina com algumas considerações finais que têm na sua intenção responder às perguntas atrás enunciadas.

## **O lugar da justiça curricular e social nas políticas públicas de promoção do sucesso escolar**

Em Portugal, as medidas políticas que se seguiram à revolução democrática de abril de 1974 atribuíram à educação a «função» de garantir o direito a uma justa e efetiva igualdade de oportunidades no acesso e no sucesso escolares (Lei de Bases do Sistema Educativo Portu-

guês, 1986). Esta situação implica o cumprimento dos ideais democráticos que acompanharam a revolução de abril de 1974 na crença otimista de que a educação escolar pode promover o desenvolvimento e a mobilidade social (Alves & Canário, 2004) e concretizar princípios de igualdade e de justiça. Para corresponder a estes ideais democráticos e, ao mesmo tempo, acompanhar compromissos internacionais<sup>1</sup>, foram legisladas políticas de apelo à qualidade e à equidade que implicam ações que promovam o sucesso de todos os alunos que passaram a aceder à instituição escolar.

A concretização destas políticas tem sido apoiada em discursos que apontam para a equidade de acesso à educação, para a diversificação da oferta formativa e para processos curriculares que respondam positivamente às especificidades dos diversos alunos e dos contextos escolares. Ao mesmo tempo, o conceito de qualidade começou a estar presente nos discursos políticos o que, segundo o Conselho Nacional de Educação (CNE, 2012), corresponde a uma evolução positiva em termos do princípio de equidade, uma vez que aponta para processos de uma contínua melhoria. De realçar também a associação que passou a estar latente entre o conceito de qualidade e de avaliação (Leite & Fernandes, 2012) e que acompanhou, igualmente, outros movimentos internacionais (Robertson, 2009; Dale & Gandin, 2014). Neste sentido, o discurso da qualidade e o da avaliação têm vindo a ocupar as agendas das políticas educacionais de vários países europeus. Esta relação, embora fundada em lógicas neoliberais (Afonso, 1998), não deixa de contemplar a responsabilidade dos sistemas educativos e das escolas na criação de situações que promovam o sucesso em franjas mais amplas da população escolar. Ou seja, existe uma tensão em que, por um lado, são valorizados fatores economicistas e, por outro, discursos – e até medidas políticas – que apontam para uma igualdade de oportunidades de sucesso escolar.

Um exemplo desta tensão entre lógicas neoliberais e lógicas democráticas é o que tem vindo a acontecer em Portugal, com a hipervalorização de *rankings* internacionais focados em resultados escolares e que podem ter como efeito que a educação escolar desvalorize uma formação global para passar a privilegiar processos de treinamento em conteúdos de disciplinas presentes nessas avaliações internacionais (Matemática, Português, Inglês). É neste contexto que realçamos como importante ter em atenção o alerta de Dias Sobrinho (2012) quando refere que a compreensão das políticas de qualidade que se instalaram nos sistemas educacionais implica ter em consideração as políticas de globalização e os seus efeitos. A globalização, como

<sup>1</sup> Por exemplo: *Quality of school education: Sixteen quality indicators* (2000); *Recomendação do Parlamento Europeu e do Conselho de 12 de fevereiro de 2001 sobre a cooperação europeia em matéria de avaliação da qualidade do ensino básico e secundário*; *Relatório da Comissão Europeia: Os objetivos futuros concretos dos sistemas educativos* (2001); *Effective schools self-evaluation project* (2001); *School evaluation: Current practices in OECD countries and a literature review (OECD working papers)* (2009); *Common assessment framework* (adaptação para a educação) (2012).

tem sido reconhecido (Pacheco, 2014; Sampaio & Leite, 2014), acentua a padronização dos sistemas educativos, quer no que se prende com o reforço do conhecimento escolar, quer no controlo dos resultados académicos, delimitados por uma determinada cultura de avaliação. Contrariamente, uma educação escolar que positivamente incorpore a diversidade dos contextos e as especificidades dos alunos, isto é, uma educação democrática, mobiliza essa diversidade para promover aprendizagens mais amplas, promovendo uma formação global.

Estes discursos circulam, pois, numa tensão, por um lado, orientados por uma lógica de educação tradicional reprodutora de desigualdades de partida (Bourdieu & Passeron, 1970) que afeta, principalmente, alunos de grupos sociais desfavorecidos, e, por outro, orientados por estratégias voltadas para a igualdade, equidade e interculturalidade (Roggero, 2009). É neste sentido que consideramos importante conhecer como a avaliação das escolas está, ou não, a contribuir para a promoção da justiça curricular e social.

O que estamos a sustentar é que a educação escolar orientada para a qualidade pode promover exclusão, mas também inclusão. Por outras palavras, e como se depreende pelos argumentos até agora apresentados, orienta-nos a ideia de que é possível configurar e desenvolver o currículo seguindo conceções de qualidade fundadas em princípios de equidade, de atenção às especificidades e diversidades, quer dos alunos, quer dos contextos, isto é, seguir um conceito de qualidade social. Nesta conceção, secundamos Woessman (2008) quando afirmou que algumas políticas educacionais podem responder às preocupações de equidade e eficiência, desenvolvendo sinergias entre elas.

Orienta-nos, também, a perspetiva de Giroux (1993) quando propõe compreender as escolas como «esferas públicas democráticas», isto é, quando reconhece, como refere Estevão (2005), que a ação pedagógica é uma ação política e que a aprendizagem pode conduzir a uma mudança social assumindo-se os professores como agentes sociais. Na posição que estamos a assumir, estamos a considerar os professores enquanto decisores curriculares (Priestly, 2015; Mouraz, Leite, & Fernandes, 2013) capazes de intervir em situações de desigualdade escolar, nomeadamente através de estratégias que operacionalizem a justiça educacional (Crahay, 2000) e curricular (Santomé, 2013; Connell, 1995).

Aprofundando o sentido de equidade que nos orienta, lembramos também Dubet (2008) quando refere que a equidade na educação está situada no centro dos conflitos de interesses, das diferenças de distribuição de bens socioeconómicos e dos modos de fazer a gestão dessa distribuição, sobre os quais agem também os interesses dos diversos grupos sociais. Por isso, ainda que a equidade esteja presente nos discursos das políticas educacionais, compreende-se que, no ato da sua consecução, se renovem os conflitos entre os diversos princípios de justiça que expressam os interesses de diversos grupos de pais, professores/as, diretores/as, entre outros (Ribeiro, 2013). Esta é, pois, uma situação que justifica o estudo a que se reporta este

artigo. Uma educação orientada para a justiça social (Rawls, 2003) exige que todos os estudantes tenham condições para obter os conhecimentos socialmente valorizados (Young, 2010) e que funcionam como pré-requisitos para outras aprendizagens (Freire, 1997) pois, sem esse nível de base, são prejudicados, não só nos seus percursos escolares, como nas possibilidades de um futuro social. É no quadro destas ideias que reafirmamos a importância de processos curriculares de qualidade que criem condições para que todos aprendam e desenvolvam competências pessoais e sociais adequadas às vivências do mundo de hoje (Leite, Fernandes, Mouraz, & Sampaio, 2015).

Clarificando o conceito de justiça, e referindo-nos à complementaridade entre justiça social e justiça curricular, salienta-se que a justiça social é um conceito inclusivo, que não é específico da raça, classe, deficiência ou sexualidade, pois abarca uma conceção ampla de questões de equidade, oportunidade e justiça (Ball, cit. in Mainardes & Marcondes, 2009). É um conceito maleável, que inclui uma diversidade de situações e que alerta os indivíduos para as variadas maneiras em que a opressão, nas suas distintas formas e através de inter-relações complexas, pode ocorrer e atuar sobre as pessoas, dependendo do género, classe social, sexualidade, formação académica, entre outros. Por isso, este conceito oferece um espaço de diálogo em que diferentes áreas de interesse (por exemplo, educação, sexualidade, sociologia, entre outras) se puderam juntar, oferecendo-lhes um espaço comum de pesquisa e de reflexão crítica (Vincent, 2003). Por sua vez, o conceito de justiça curricular, segundo Santomé (2013: 9), pode ser definido como

o resultado da análise do currículo que é elaborado, colocado em ação, avaliado e investigado levando em consideração o grau em que tudo aquilo que é decidido e feito em sala de aula respeita e atende às necessidades e urgências de todos os grupos sociais; os ajuda a ver, analisar, compreender e julgar a si próprios como pessoas éticas, solidárias, colaborativas e corresponsáveis por um projeto de intervenção sociopolítica mais amplo destinado a construir um mundo mais humano, justo e democrático.

Como se pode depreender, estes dois conceitos estão intimamente associados aos princípios democráticos a que neste artigo temos vindo a dar relevância. Por outro lado, ambos se interligam pelo facto de terem no centro o conceito de *poder*, o que implica que a sua análise encare os fenómenos sociais através de uma perspectiva crítica (Ball, cit. in Mainardes & Marcondes, 2009). Desta forma, em determinadas situações, julgar o que é ou não justo, na conceção de justiça como equidade, está também diretamente relacionado com conceções sobre o que pode ser avaliado como «bom» ou «mau» (Araújo, 2002; Rawls, 2003), isto é, ajuizar se processos de avaliação e de monitorização de projetos escolares contribuem para promover situações de justiça social através da concretização de uma justiça curricular. É tendo esta ideia por referência que no estudo que aqui é apresentado se considera importante interrogar: que

consequências estão a ter as medidas políticas de avaliação externa das escolas TEIP e de monitorização externa dos projetos desenvolvidos nestas mesmas escolas no conhecimento curricular socialmente valorizado?

### **Avaliação Externa das Escolas (AEE) e o programa TEIP no quadro de políticas públicas de promoção do sucesso escolar**

Justificadas na intenção de promover a igualdade de oportunidades, em Portugal, assim como noutros países, foram implementadas políticas de «educação compensatória», orientadas pela ideia de que era necessário dar mais (tempo, aulas, materiais) aos alunos que tinham um capital cultural (Bourdieu & Passeron, 1970) afastado da cultura tradicional escolar. São exemplos destas políticas as ZEP – «Zones d'Éducation Prioritaire» – em França, o «Head Start» and «Follow-Through», nos Estados Unidos e «Education Action Zones», em Inglaterra. Por influência destas políticas, em Portugal, em 1996, foi criado o programa TEIP (que até aos dias de hoje tem continuado, embora com várias alterações<sup>2</sup>).

Em Portugal, os TEIP foram instituídos como uma medida política pública que envolveu escolas com «problemas» relacionados com a desigualdade social, o abandono e o insucesso escolares (Despacho nº 147-B/ME/96; Barbieri, 2003; Leite, Fernandes, & Silva, 2013). Pretendeu-se que, nestes contextos, fossem desenvolvidos projetos que intervissem nos problemas identificados, ou seja, as escolas foram corresponsabilizadas para encontrarem formas de os resolverem ou minorarem. Na sua orientação, esta medida política atribuiu poderes ao local (Leite, 2005) concretizando princípios de descentralização, de participação e de autonomia (Ferreira, 2005) através de práticas de responsabilização decorrentes da reconfiguração da função reguladora do Estado (Afonso & Costa, 2011; Trindade, 2011).

Neste cenário, e tendo em conta diretrizes europeias emanadas ao nível de políticas avaliativas (Wood, Levinson, Postlethwaite, & Black, 2011; OECD, 2012, 2014), tem vindo a crescer a responsabilização de cada instituição para melhorar o seu desempenho (Paschoalino & Fidalgo, 2011) e promover o sucesso escolar (Lei nº 31/2002, artigo 6, alínea d)) nomeadamente através de medidas de *accountability* (Afonso, 2009; Fullan, Rincon-Gallardo, & Hargreaves, 2015).

<sup>2</sup> O TEIP 1 (Despacho 147-B/ME/96) e o TEIP 2 (Despacho normativo nº 55/2008) deram origem ao TEIP 3 (Despacho normativo nº 20/2012) que, de acordo com a equipa de Projetos de Inclusão e Promoção do Sucesso Educativo da Direção-Geral da Educação (EPIPSE), tem como principais objetivos gerais: a melhoria da qualidade da aprendizagem traduzida no sucesso educativo dos alunos; o combate ao abandono escolar e às saídas precoces do sistema educativo; a criação de condições que favoreçam a orientação educativa e a transição qualificada da escola para a vida ativa; e a progressiva articulação da ação da escola com a dos parceiros dos territórios educativos de intervenção prioritária.



Em Portugal, a avaliação das escolas foi oficialmente apresentada com o objetivo de promover a melhoria da qualidade do sistema educativo (Lei nº 31/2002), sendo, a partir de 2006, instituído um programa de Avaliação Externa das Escolas (AEE). Desde essa data, todas as escolas públicas portuguesas dos ensinos básico, fundamental e médio estão sujeitas a um processo de avaliação justificado com o objetivo de «promover o progresso das aprendizagens e dos resultados dos alunos».

Este processo de AEE é realizado sob a responsabilidade da Inspeção Geral da Educação e da Ciência (IGEC) e segue, desde 2011, um quadro de referência que se estrutura em torno de três domínios: (1) resultados; (2) prestação do serviço educativo; (3) liderança e gestão. A cada um destes domínios, e como resultado da AEE, é atribuída uma classificação que se situa entre o *insuficiente*, *suficiente*, *bom*, *muito bom* e *excelente*, justificada através de um relatório onde constam os dados recolhidos sobre as escolas avaliadas e as classificações atribuídas, e que é colocado na página *online* da IGEC para consulta pública. Essa avaliação é feita por uma equipa constituída por três elementos (dois inspetores e um académico) que realizam o trabalho avaliativo através da análise de documentos das escolas e de uma visita onde recolhem dados por entrevistas em painéis a diferentes elementos da comunidade educativa.

A AEE e o programa TEIP – apesar de constituírem duas políticas distintas –, interligam-se através dos processos de avaliação e monitorização inerentes a cada uma delas (ambas pressupõem a existência de processos de autoavaliação). No caso do programa TEIP, a autoavaliação e a monitorização zelam pelo cumprimento das metas com que cada escola se compromete e, no caso da AEE, a avaliação externa e a autoavaliação procuram promover a melhoria dos resultados escolares, da oferta educativa e da ação das lideranças. Foi por considerarmos que processos de avaliação externa, de monitorização e de autoavaliação das escolas, dependendo dos rumos que tomam, podem promover processos de organização e desenvolvimento curricular que abracem a diversidade de situações que caracterizam as populações escolares e, neste sentido, concretizarem uma justiça curricular que favoreça a justiça social (Connell, 1995; Crahay, 2000; Dubet, 2008; Rawls, 2003; Santomé, 2013), que foi realizado o estudo que aqui se apresenta. Ou seja, partiu-se da ideia de que a AEE e o programa TEIP podem contribuir para a construção de uma escola que se quer democrática (Apple & Beane, 1995; Leite, 2000; Apple, 2013).

## **Procedimentos metodológicos**

Recorde-se que o estudo teve como objetivo conhecer a opinião dos/as diretores/as de escolas TEIP acerca da influência da AEE e do programa TEIP na promoção dos objetivos que os justificam, isto é, identificar efeitos destas medidas políticas na organização e desenvolvi-

mento do currículo escolar e na melhoria educacional que concretizem princípios geradores de justiça social. Partiu-se da ideia de que os/as diretores/as de escolas são informantes privilegiados sobre os projetos nelas desenvolvidos. Para a recolha de dados, aplicou-se um questionário (Javeau, 1992; Ghiglione & Matalon, 1993) *online*, enviado a todos os agrupamentos de escolas TEIP, focado no processo de AEE. A opção por este procedimento decorreu de se pretender obter informação, a nível nacional, e de se reconhecer que o questionário permite recolher dados válidos relativos a um conjunto vasto de questões que se consideram relevantes (Bryman, 2012). O questionário foi de autopreenchimento e respondido *online* através de convite enviado por *email*. Dos 137 agrupamentos de escolas TEIP existentes em Portugal atualmente, 45 responderam ao questionário, o que totaliza 33% do universo.

Na sua estrutura o questionário teve cinco blocos, depois de uma página inicial com apresentação e instruções de resposta. Os cinco blocos focaram: Bloco I – Domínios e facetas dos efeitos da avaliação externa; Bloco II – *Locis*: impacto sobre os diferentes elementos da escola; Bloco III – Fatores potenciadores e inibidores do impacto da avaliação externa; Bloco IV – Avaliação global do processo de avaliação externa; Bloco V – Eficiência do processo de avaliação externa.

As respostas dos/as diretores/as das escolas/agrupamentos TEIP foram tratados com recurso ao *software* de análise quantitativa SPSS e são eles que a seguir são apresentados e discutidos.

## **Apresentação e discussão dos dados**

A análise dos dados recolhidos pelos questionários permite conhecer a opinião dos/as inquiridos/as acerca da influência e do impacto da avaliação/monitorização inerente às medidas políticas aqui em análise (AEE e programa TEIP). Para apresentar esses dados é seguida a estrutura do questionário, associando os dois últimos blocos por ambos fornecerem elementos gerais sobre este efeito da avaliação. A discussão dos aspetos focados em cada bloco é antecipada de uma apresentação em tabela dos dados obtidos e da enunciação da respetiva escala.

### ***Domínios e facetas dos efeitos da avaliação externa***

Nas respostas a este bloco de perguntas do questionário foi possível obter as opiniões dos/as diretores/as relativas aos *domínios e facetas da avaliação externa* e o impacto que teve, *nomeadamente, nos resultados, na prestação do serviço educativo e na liderança* e gestão. A escala das opções de resposta situou-se, em todas as perguntas deste bloco, entre o valor 1 – Extremamente negativo – e o 7 – Extremamente positivo.

TABELA 1

**Domínios e facetas dos efeitos da avaliação externa: resultados**

Resultados	Média
Resultados académicos avaliados externamente (p, ex., exames)	▼ 4,60
Comportamento e disciplina dos alunos	▼ 4,58
Solidariedade e relacionamento entre os alunos	▼ 4,53
Contributo da escola para o desenvolvimento da comunidade envolvente	▲ 5,27
Valorização da escola pela comunidade envolvente	▲ 5,27
Participação dos professores na vida da escola	▲ 5,27

No que ao domínio dos *resultados* diz respeito, os dados revelam que, na opinião dos/as inquiridos/as, a AEE tem menos impacto em escolas TEIP nos «resultados académicos avaliados externamente, por exemplo exames» ( $M = 4.60$ ), no «comportamento e disciplina dos alunos» ( $M = 4.58$ ), e na «solidariedade e relacionamento entre os alunos» ( $M = 4.53$ ). Ao contrário, tem um nível superior de impacto nos «contributos da escola para o desenvolvimento da comunidade envolvente» ( $M = 5.27$ ), na «valorização da escola pela comunidade envolvente» ( $M = 5.27$ ) e na «participação dos professores na vida da escola» ( $M = 5.27$ ). Infere-se, pois, que a maioria das escolas TEIP parece associar o impacto da AEE, mais aos resultados sociais, do que aos resultados académicos. Recordando que, tanto o programa TEIP, como a AEE têm como objetivo final que as escolas, através da prestação do serviço educativo e dos processos de gestão e liderança, consigam que os seus alunos tenham melhores resultados académicos – isto é, ocupem lugares de destaque nos *rankings* nacionais e internacionais – o estudo mostra que a AEE tem pouca influência a este nível. Não ignorando que as políticas públicas de avaliação pressupõem, geralmente, o ato avaliativo como um instrumento de legitimação de uma dada ordem social, deduz-se que a escola precisa de diversificar o que foi normalizado, o que implica, consequentemente, novas formas de organização escolar e novos processos de desenvolvimento do currículo, assumindo os professores um papel ativo na sua configuração (Leite, 2002a; Shkedi, 2006; Mouraz et al., 2013). Esta situação reporta-nos para a análise do domínio da prestação do serviço educativo onde os resultados obtidos são os que estão expressos na Tabela 2.

No que ao domínio da *prestação do serviço educativo* diz respeito, e como mostra a Tabela 2, a AEE, na opinião dos/as inquiridos/as, tem menos impacto ao nível do «acompanhamento e supervisão da prática letiva dos professores» ( $M = 4.73$ ), da «adoção de metodologias de ensino ativas e experimentais» ( $M = 4.80$ ) e de «ações de promoção da equidade e justiça curricular» ( $M = 4.80$ ). Ao contrário, teve maior impacto na «monitorização e adoção de medidas de pre-

venção da desistência e abandono» ( $M = 5.27$ ), na «articulação na gestão do currículo» (por exemplo entre professores, departamentos, níveis) ( $M = 5.33$ ) e na «adoção de medidas de promoção do sucesso escolar» ( $M = 5.40$ ).

TABELA 2

**Domínios e facetas dos efeitos da avaliação externa: prestação do serviço educativo**

<b>Prestação do serviço educativo</b>	<b>Média</b>
Articulação na gestão do currículo (p, ex., entre professores, departamentos, níveis)	▲ 5,33
Adopção de metodologias de ensino activas e experimentais	▼ 4,80
Acompanhamento e supervisão da prática letiva dos professores	▼ 4,73
Adopção de medidas de promoção do sucesso escolar	▲ 5,40
Monitorização e adopção de medidas de prevenção da desistência e abandono	▲ 5,27
Ações de promoção da equidade e justiça curricular	▼ 4,80

Estes dados permitem inferir que, na opinião dos/as inquiridos/as, a AEE tem, claramente, menos impacto na ação pedagógico-didática dos professores e na promoção de ações que promovam a equidade e a justiça curricular. Reconhecendo que os professores são elementos imprescindíveis no desenvolvimento de competências pessoais e sociais dos alunos e dos processos curriculares, se não existirem condições para que realizem um trabalho fundamentado, reflexivo e crítico, a limitação das suas ações reflete-se no desenvolvimento do currículo e na dificuldade em implementarem estratégias inovadoras necessárias para acolher a diversidade social e cultural que subjaz à população escolar. Apesar disso, os dados mostram que parece existir um reforço positivo na articulação entre os professores para a promoção do sucesso escolar.

No que ao domínio *liderança e gestão* diz respeito, e como se pode constatar na Tabela 3, os/as diretores/as das escolas/agrupamentos de escolas TEIP que responderam ao inquérito consideram que a AEE gera efeitos positivos.

Uma análise dos dados sistematizados na Tabela 3 mostra que, embora com valores muito semelhantes, a AEE, na perspetiva dos/as inquiridos/as, tem menos impacto ao nível das «aprendizagens reais por parte dos alunos» ( $M = 5.11$ ), da «promoção do desenvolvimento profissional dos funcionários não docentes» ( $M = 5.11$ ) e na «criação de estruturas e/ou práticas de acompanhamento do percurso pré-escolar dos alunos» ( $M = 5.09$ ). O maior impacto parece ocorrer ao nível da «continuidade da autoavaliação» ( $M = 5.62$ ), da «qualidade dos processos de autoavaliação da escola/agrupamento» ( $M = 5.58$ ) e na «valorização dos processos de autoavaliação» ( $M = 5.58$ ).

TABELA 3

**Domínios e facetas dos efeitos da avaliação externa: liderança e gestão**

<b>Liderança e Gestão</b>	<b>Média</b>
Aprendizagens reais por parte dos alunos	▼ 5,11
Promoção do desenvolvimento profissional dos funcionários não docentes	▼ 5,11
Qualidade dos processos de autoavaliação da escola/agrupamento	▲ 5,58
Continuidade da autoavaliação	▲ 5,62
Valorização dos processos de autoavaliação	▲ 5,58
Criação de estruturas e/ou práticas de acompanhamento do percurso pós-escolar dos alunos	▼ 5,09

Infere-se, pois, que, segundo os/as inquiridos/as, a AEE está a ter um efeito positivo notório ao nível do desenvolvimento dos processos de autoavaliação que não parece, no entanto, ter consequências nas aprendizagens dos alunos e nos seus resultados académicos. É talvez por isso que, na AEE, a IGEC está a condicionar as classificações das lideranças e gestão aos resultados académicos não permitindo que uma escola/agrupamento de escolas com resultados académicos de nível insuficiente ou suficiente tenham, no domínio da liderança e gestão, uma classificação de muito bom. No entanto, esta situação não tem sido bem acolhida por muitas escolas e por muitos outros agentes educativos por ignorar fatores externos que interferem no sucesso académico (Veloso, Abrantes, & Craveiro, 2011; Pacheco, 2014; Afonso, 2014).

Como na primeira parte deste artigo sustentámos, consideramos que a autoavaliação (AA) pode constituir um excelente ponto de partida para que as escolas se conheçam, nas suas potencialidades e fraquezas e, através desse conhecimento, construam planos de melhoria. Este dado, em nossa opinião, reforça a importância concedida pelo processo de AEE à existência de um olhar interno que se articule com o olhar externo, bem como ao desenvolvimento de mecanismos e instrumentos para que esse plano seja realizado com sucesso. Inclusivamente, o CNE (2012), no seu Parecer nº 3/2010, indica a realização de processos de autoavaliação como uma estratégia que permite às instituições escolares melhorarem a qualidade do serviço que prestam. Estes processos, no caso das escolas TEIP, são potenciados, pois elas convivem com o processo de AEE, mas igualmente com o processo de monitorização inerente ao programa, e que implica processos de acompanhamento e de prestação de contas relativamente às metas estabelecidas e com as quais se comprometem com o Ministério da Educação (ME). Para além disso, podem usufruir do apoio de uma consultoria externa que funcionará na lógica de «amigo crítico» (Leite, 2002b; Swaffield & Macbeath, 2005), isto é, de alguém que transporta para o grupo um permanente questionamento sobre as situações que favorece a sua compreensão e a contínua procura de melhoria.

### ***Impacto da AEE sobre os diferentes elementos da escola***

Os dados obtidos pelas respostas dos/as diretores/as dos agrupamentos de escolas TEIP às perguntas relativas ao impacto da AEE sobre os diferentes elementos da escola estão sistematizados na Tabela 4. Neste caso, as opções de resposta situavam-se numa escala que varia de 0 – Nenhum – a 4 – Muito grande.

TABELA 4

**Impacto da AEE sobre os diferentes elementos da escola**

<b>Impacto sobre os diferentes elementos da escola</b>	<b>Média</b>
Documentos orientadores da atividade da escola/agrupamento (p. ex., PE, PC, PA)	▲ 3,42
Formas de atuação da Direção	▲ 3,51
Formas de atuação dos órgão de gestão intermédia	▲ 3,47
Formas de atuação dos pais	■ 2,73
Instalações físicas	▼ 2,42
Materiais e recursos educativos disponíveis	▼ 2,62

Nota: Bloco II: escala de 0 – Nenhum a 4 – Muito grande

A análise dos dados que a Tabela 4 contém indica que a AEE, segundo os/as inquiridos/as, tem menos impacto na «forma de atuação dos pais» ( $M = 2.73$ ), nas «instalações físicas» ( $M = 2.42$ ) e nos «materiais e recursos educativos disponíveis» ( $M = 2.62$ ). Apesar disso, é considerada ter um impacto relativamente grande nos «documentos orientadores da atividade da escola/agrupamento» ( $M = 3.42$ ), nas «formas de atuação da Direção» ( $M = 3.51$ ) e nas «formas de atuação dos órgãos de gestão intermédia» ( $M = 3.47$ ).

Destes dados pode inferir-se que a AEE parece exercer a sua influência na forma como as escolas/agrupamentos se organizam. Pertencendo estas escolas ao programa TEIP, que implica, como já referimos, terem um projeto educativo devidamente fundamentado e organizado em função de metas de melhoria negociadas com o Ministério da Educação, e sobre as quais têm de prestar contas no final de cada ano, percebe-se, ainda assim, a influência da AEE, nomeadamente, na formulação e estruturação de documentos orientadores das escolas e, principalmente, na forma de atuação dos/as diretores/as e dos órgãos de gestão intermédia. Apesar disso, é ainda muito deficiente o seu impacto ao nível da atuação dos pais na vida da escola (Leite et al., 2015).

Se tivermos em consideração que a melhoria das instituições escolares está intrinsecamente associada à forma como os agentes escolares implementam as suas práticas de partilha e de

construção coletiva, favorecida pela relação com as famílias e com outros elementos da comunidade educativa (Leite & Fernandes, 2010), parece ainda existir um défice na influência da AEE a este nível, no que às escolas TEIP diz respeito.

### ***Fatores potenciadores e inibidores do impacto da AEE***

As perguntas relativas a fatores potenciadores e inibidores do impacto da AEE permitiram respostas que se situaram numa escala entre o valor 1 – Muito inibidor – a 5 – Muito potenciador. A Tabela 5 sistematiza a distribuição dessas respostas.

TABELA 5  
**Fatores potenciadores e inibidores do impacto da AEE**

<b>Fatores potenciadores e inibidores do impacto da AEE</b>	<b>Média</b>
Grau de articulação entre os processos de avaliação interna e externa	● 4,09
Duração da presença da equipa de avaliação externa	● 3,58
Difusão na escola/agrupamento dos resultados da avaliação externa	● 4,09
Consequências da avaliação externa nas cotas de classificação do desempenho docente	● 3,47
Consequências da avaliação externa na avaliação dos diretores	● 3,44
Apropriação e uso pela escola dos referenciais da avaliação externa (da IGEC) na sua avaliação e monitorização interna	● 4,13
Consequências da avaliação externa no processo de autoavaliação/equipa de autoavaliação	● 4,23

Nota: Bloco III: escala de 1 – Muito inibidor a 5 – Muito potenciador.

A Tabela 5 mostra que as respostas dos/as diretores/as das 45 escolas/agrupamentos TEIP consideram que os fatores mais inibidores para o desenvolvimento da avaliação externa são a «duração da presença da equipa de avaliação externa» ( $M = 3,58$ ), as «consequências da avaliação externa nas cotas de classificação do desempenho docente» ( $M = 3,47$ ) e as «consequências da avaliação externa na avaliação dos diretores» ( $M = 3,47$ ). Por sua vez, os fatores potenciadores que poderão ter um impacto mais positivo no desenvolvimento da AEE são a «apropriação e uso pela escola dos referenciais da avaliação externa (da IGEC) na sua avaliação e monitorização interna» ( $M = 4,13$ ), as «consequências da avaliação externa no processo de autoavaliação/equipa de autoavaliação» ( $M = 4,23$ ), a «difusão na escola/agrupamento dos resultados da avaliação externa» ( $M = 4,09$ ) e o «grau de articulação entre os processos de avaliação interna e externa» ( $M = 4,09$ ).

Se nos focarmos nos fatores inibidores e nos que são potenciados pela AEE nas escolas TEIP, é possível encontrar uma conexão direta com a atuação das lideranças, isto é, a AEE será tanto mais potenciada quanto maior for a ação das lideranças para a sua divulgação e desenvolvimento, em estrita articulação com a evolução dos processos de autoavaliação. Este dado coincide com o que é sustentado por Bolívar (2012: 49) quando afirma que

a capacidade de um estabelecimento de ensino para melhorar depende, de forma relevante, de equipas diretivas com capacidade de liderança que contribuam para a dinâmica, apoio e incentivo para que possam desenvolver-se, contribuindo para a construção da capacidade interna de melhoria.

Coincide, também, com os estudos de Hopkins, Stringfield, Harries, Stoll, e Mackay (2014) quando concluem que escolas com lideranças com grandes expectativas têm efeitos positivos na qualidade dos sistemas educativos.

Em síntese, defende-se que tanto a direção de topo das escolas como as lideranças intermédias são necessárias às dinâmicas de mudança e melhoria educacional, sendo estas determinantes para a mobilização dos diferentes atores para a resolução dos problemas a solucionar (Fullan, 2001; English, 2008). Ou seja, a ação das lideranças aparece como fundamental no desenvolvimento das instituições escolares a todos os níveis e é aqui reforçada pela atuação positiva que tem ao nível das escolas TEIP. Contrariamente, o impacto da AEE poderá ser inibido pela própria função que exerce, isto é, pelas consequências e os resultados que o próprio processo de AEE pode acarretar, nomeadamente no se refere às cotas de classificação de desempenho docente e da avaliação dos/as diretores/as.

### ***Avaliação global e eficiência do processo de AEE***

Como já foi referido anteriormente, as respostas dos dois últimos blocos do questionário (blocos IV e V) foram associados num mesmo ponto porque permitem obter uma visão mais global das opiniões dos respondentes. São estes dados que as Tabelas 6 e 7 apresentam e que referem respostas, no primeiro caso, numa escala compreendida entre o 1 – Extremamente negativo – a 7 – Extremamente positivo – e, no segundo, entre o 1 – Um aproveitamento nada eficiente dos recursos – a 5 – Um aproveitamento extremamente eficiente dos recursos.



TABELA 6

**Avaliação global do processo de avaliação externa**

<b>Avaliação global do processo de avaliação externa</b>	<b>Média</b>
Ao nível organizacional	■ 5,60
Ao nível curricular e pedagógico	■ 5,27
Ao nível do processo de auto-avaliação da escola	■ 5,89
Ao nível dos resultados dos alunos	■ 4,98

Nota: Bloco IV: escala de 1 – Extremamente negativo a 7 – Extremamente positivo.

TABELA 7

**Eficiência e aproveitamento dos recursos relativos ao processo de AEE**

<b>Eficiência do processo de avaliação externa</b>	<b>Média</b>
Um aproveitamento nada eficiente dos recursos	● 1,01
Um aproveitamento pouco eficiente dos recursos	● 1,52
Um aproveitamento moderadamente eficiente dos recursos	● 1,52
Um bom aproveitamento dos recursos	● 3,51
Um aproveitamento extremamente eficiente dos recursos	● 1,01

Nota: Bloco V: escala de 1 – Um aproveitamento nada eficiente dos recursos a 5 – Um aproveitamento extremamente eficiente dos recursos.

A análise destas tabelas permite constatar que os/as diretores/as das escolas/agrupamento de escolas TEIP atribuem um impacto menos positivo da AEE «ao nível curricular e pedagógico» ( $M = 5,27$ ) e «ao nível dos resultados dos alunos» ( $M = 4,98$ ). Como mais positivos, apontam as dimensões relativas «ao nível organizacional» ( $M = 5,60$ ) e «ao nível do processo de auto-avaliação da escola» ( $M = 5,89$ ). Nesta mesma linha, no Bloco V das perguntas do questionário (relativo à eficiência e aproveitamento dos recursos relativos ao processo de avaliação externa e onde a escala foi de 1 – Um aproveitamento nada eficiente dos recursos – a 5 – Um aproveitamento extremamente eficiente dos recursos) foi considerado pela maior parte dos/as diretores/as inquiridos/as que houve «um bom aproveitamento dos recursos» ( $M = 3,51$ ).

Neste sentido, e em concordância com os resultados do estudo que aqui se apresenta, a AEE parece exercer a sua influência mais positiva ao nível dos processos organizacionais das escolas do que em ações concretas relacionadas com a justiça curricular. Espera-se, no entanto, que essa influência possa constituir um ponto de partida para que as instituições escolares repensem e aprofundem o projeto educativo que desenvolvem de modo a promover uma melhoria que concretize dinâmicas de justiça curricular.

## Considerações finais

Como já neste artigo afirmámos, reconhecemos que a relação entre avaliação, monitorização, currículo e justiça curricular e social é complexa. No entanto, no seu cerne poderão ser desenvolvidas dinâmicas geradoras de melhoria, ainda que, para isso, seja necessário pensar a prestação do serviço educativo e os processos de liderança e de gestão orientados no sentido de uma justiça curricular (Connell, 1995) geradora de processos que concorram para a concretização da justiça social.

No que aos dados apresentados neste artigo diz respeito, e segundo a opinião dos/as inquiridos/as, o impacto e os efeitos da AEE em escolas TEIP são, de forma global, perspetivados como moderadamente positivos. Os efeitos mais notórios dizem respeito à atuação das lideranças e ao fortalecimento dos processos de AA. Contudo, este processo parece ter menos efeitos na melhoria dos resultados dos alunos, do seu comportamento, na relação da escola com as famílias e na promoção da equidade e justiça curricular. De facto, os impactos e efeitos mais fortes são notados nos aspetos mais próximos ao próprio processo de avaliação externa, nomeadamente, os efeitos na promoção de uma cultura de autoavaliação fundada nos referenciais usados pela AEE e na atuação das lideranças.

Aspetos organizacionais não são dos mais valorizados como efeitos destas medidas políticas (AEE e programa TEIP), isto é, aspetos como os resultados dos alunos e envolvimento das famílias na vida escolar dos seus filhos são percecionados como menores, ou seja, a AEE parece ter neles um impacto menos evidente. Por sua vez, os principais fatores de impacto e efeitos da avaliação externa estão relacionados com o grau em que esse processo se impregnou na escola, isto é, na forma como é difundida e incorporada promovendo a cultura de autoavaliação. Por outras palavras, sobretudo no âmbito da autoavaliação e da atuação das lideranças, o processo de AEE em escolas TEIP parece em larga medida exercer os seus efeitos positivos através da apropriação dos seus pressupostos pelas escolas, embora ainda não esteja a gerar efeitos em processos curriculares que conduzam a uma verdadeira justiça curricular.

Relativamente às ações adotadas para a promoção da equidade e da justiça curricular, na opinião dos/as inquiridos/as, é claro o impacto menos positivo a este nível, pelo que não é possível identificar especificamente quais e como são adotadas ações pelas escolas para o alcance de uma educação mais inclusiva. Contudo, os dados parecem confirmar a realização de um dos objetivos centrais da AEE em Portugal, nomeadamente, o de reforçar a sua responsabilização através do desenvolvimento de procedimentos de AA e, concomitantemente, existirem apoios que promovem a institucionalização de uma cultura de autoavaliação. Neste sentido, os processos de AA, ao proporcionarem uma reflexão crítica sobre as ações desenvolvidas e os resultados alcançados, poderão ter como efeito uma melhoria da forma como o currículo

é desenvolvido. Isto é, consideramos que a partir destes processos poderão ser estabelecidas novas relações e possíveis efeitos na construção de um currículo mais justo e que permita um aperfeiçoamento significativo na prestação de um serviço educativo que tenha em conta, quer a diversidade social e cultural que caracteriza as populações escolares das diferentes escolas/agrupamentos, quer o facto de se pretender educar para que cada aluno aprenda a viver e a conviver com os outros de si diferentes (Delors et al., 1996).

Em síntese, e tal como Crahay (2000) e Dubet (2008), consideramos que a medida política de avaliação externa se pode constituir num dos pilares da consecução da justiça na escola quando promove intervenções pedagógico-didáticas que reafirmem os necessários vínculos entre o currículo, o ensino e a aprendizagem na sua dimensão democrática. Apesar disso, os sistemas avaliativos e de monitorização, quando não são conduzidos de forma reflexiva e não são orientados por ideias como as que aqui expusemos, podem acabar por favorecer uma elite, ou seja, caminharem no sentido de uma «não-justiça» (Rodríguez, 2013). Neste mesmo sentido, e apesar de Coleman (1968) ter sustentado que apenas se pode alcançar total igualdade de oportunidades se todas as influências exteriores à escola desaparecerem – dadas as influências divergentes existentes –, o que nos empurraria para a ideia de que a igualdade de oportunidades apenas pode ser abordada e nunca totalmente alcançada, consideramos que estas políticas públicas de promoção do sucesso e da melhoria educacional, dependendo dos rumos que tomam, podem promover processos de organização e desenvolvimento curricular que abracem a diversidade da população escolar e que se estruturam em torno de uma justiça curricular geradora de justiça social.

**Correspondência:** CIIE – Centro de Investigação e Intervenção Educativas, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto, Rua Alfredo Allen, 4200-135, Porto, Portugal.

Email: martasampaio@fpce.up.pt

## Referências

- Afonso, Almerindo Janela (1998). *Políticas educativas e avaliação educacional*. Braga: Universidade do Minho.
- Afonso, Almerindo Janela (2014). Questões, objetos e perspetivas em avaliação. *Avaliação*, 19(2), 487-507.
- Afonso, Almerindo Janela (2009). Políticas avaliativas e *accountability* em educação: Subsídios para um debate ibero-americano. *Sísifo: Revista de Ciências da Educação*, 9, 57-70.
- Afonso, Natércio, & Costa, Estrela (2011). A avaliação externa das escolas: Um instrumento de regulação baseado no conhecimento. In João Barroso & Natércio Afonso (Orgs.), *Políticas educativas: Mobilização de conhecimentos e modos de regulação* (pp. 155-189). Gaia: Fundação Manuel Leão.

- Alves, Natália, & Canário, Rui (2004). Escola e exclusão social: Das promessas às incertezas. *Análise Social*, XXXVIII(169), 981-1010.
- Apple, Michael (2013). *Can education change society?*. New York: Routledge.
- Apple, Michael, & Beane, James (1995). *Democratic schools*. Washington: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Araújo, Cicero (2002). Legitimidade, justiça e democracia: O novo contratualismo de Rawls. *Lua Nova*, 57, 73-85.
- Barbieri, Helena (2003). Os TEIP, o projeto educativo e a emergência de perfis de território. *Educação, Sociedade & Culturas*, 20, 43-75.
- Bolívar, António (2003). *Como melhorar as escolas: Estratégias e dinâmicas de melhoria das práticas educativas*. Porto: Edições ASA.
- Bolívar, António (2012). *Melhorar os processos e os resultados educativos: O que nos ensina a investigação*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Bourdieu, Pierre, & Passeron, Jean-Claude (1970). *A reprodução: Elementos para uma teoria do sistema de ensino*. Lisboa: Ed. Vega.
- Bryman, Alan (2012). *Social research methods*. New York: Oxford University Press Inc.
- Coleman, James (1968). The concept of equality of educational opportunity. *Harvard Educational Review*, 38, 7-22.
- Connell, Robert (1995). *Estabelecendo a diferença: Escolas, famílias, e divisão social*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Conselho Nacional De Educação (2012). *Estado da educação 2012: Autonomia e descentralização*. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência.
- Crahay, Marcel (2000). L'École peut-elle être juste et efficace? De l'égalité des chances et l'égalité des acquis. *Revue Française de Pédagogie*, 135, 223-225.
- Dale, Roger, & Gandin, Luís (2014). Estado, globalização, justiça social e educação: Reflexões contemporâneas de Roger Dale. *Currículo sem Fronteiras*, 14(2), 5-16.
- Delors, Jaques, Al-Mufti, In'am, Amagi, Isao, Carneiro, Roberto, Chung, Fay, Geremek, Bronislaw, ... Nanzhao, Zhou (1996). *Educação, um tesouro a descobrir: Relatório para a UNESCO da comissão internacional sobre educação para o século XXI*. Porto: UNESCO/ASA.
- Dias Sobrinho, José (2012). Políticas y conceptos de calidad: Dilemas y retos. *Avaliação*, 17(3), 601-618.
- Dubet, François (2008). *O que é uma escola justa? A escola das oportunidades*. São Paulo: Cortez.
- English, Fenwick (2008). *The art of educational leadership: Balancing performance and accountability*. Londres: Sage Publications.
- Estêvão, Carlos (2005). Justiça e direitos humanos na política educacional portuguesa. *Revista Iberoamericana de Educación*, 36(2), 1-11.
- Ferreira, Fernando Ilídio (2005). *O local em educação: Animação, gestão e parceria*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Freire, Paulo (1997). *Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra.
- Fullan, Michael (2001). The meaning of educational change. In Michael Fullan (Ed.), *The new meaning of educational change* (pp. 202-206). London: Routledge.

- Fullan, Michael, Rincon-Gallardo, Santiago, & Hargreaves, Andy (2015). Professional capital as accountability. *Education Policy Analysis Archives*, 23(15), 1-22.
- Ghiglione, Rodolphe, & Matalon, Ben (1993). *O inquérito: Teoria e prática*. Oeiras: Celta Editora.
- Giroux, Henry (1993). *La escuela y la lucha por la ciudadanía*. Madrid: Siglo Veintuno Editores.
- Hopkins, David, Stringfield, Sam, Harries, Alma, Stoll, Louise, & Mackay, Tony (2014). School and system improvement: A narrative state-of-the-art review. *School Effectiveness and School Improvement: An International Journal of Research, Policy and Practice*, 25(2), 257-281.
- Javeau, Claude (1992). *L'enquete par questionnaire: Manuel a l'usage du praticien*. Bruxelas: Editions de l'Universite de Bruxelles.
- Leite, Carlinda (2000). Uma análise da dimensão multicultural no currículo. *Revista de Educação*, IX(1), 137-143.
- Leite, Carlinda (2002a). *O currículo e o multiculturalismo no sistema educativo português*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Leite, Carlinda (2002b). A figura do «amigo crítico» no assessoramento/desenvolvimento de escolas crucialmente inteligentes. In *Actas do V Congresso da SPCE* (pp. 95-100). Lisboa: SPCE.
- Leite, Carlinda (2005). A territorialização das políticas e das práticas educativas. In Carlinda Leite (Org.), *Mudanças curriculares em Portugal: Transição para o século XXI* (pp. 15-32). Porto: Porto Editora.
- Leite, Carlinda, & Fernandes, Preciosa (2012). Curricular studies and their relation with the political agenda for education. *Transnational Curriculum Inquiry*, 9(2), 35-49.
- Leite, Carlinda, & Fernandes, Preciosa (2010). Desafios aos professores na construção de mudanças educacionais e curriculares: Que possibilidades e que constrangimentos. *Revista Educação*, 33(3), 198-204.
- Leite, Carlinda, Fernandes, Preciosa, Mouraz, Ana, & Sampaio, Marta (2015). Parcerias entre a escola e a comunidade: Uma análise a partir da avaliação externa das escolas. *Dados: Revista de Ciências Sociais*, 58(3), 825-855.
- Leite, Carlinda, Fernandes, Preciosa, & Silva, Sofia Marques da (2013). O lugar da educação para a cidadania no sistema educativo português: Perspetivas de docentes de uma escola TEIP. *Educação*, 36(1), 35-43.
- Mainardes, Jefferson, & Marcondes, Maria Inês (2009). Entrevista com Stephen J. Ball: Um diálogo sobre justiça social, pesquisa e política educacional. *Educação & Sociedade*, 30(106), 303-318.
- Mouraz, Ana, Leite, Carlinda, & Fernandes, Preciosa (2013). Teachers' role in curriculum design in Portuguese schools. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 19(5), 478-491.
- OCDE (2012). *Equity and quality in education: Supporting disadvantaged students and schools*. OECD Publishing. Retirado de <https://www.oecd.org/education/school/50293148.pdf>.
- OCDE (2014). *Education at a glance 2014: OECD indicators*. Retirado de <https://www.oecd.org/edu/Education-at-a-Glance-2014.pdf>.
- Pacheco, José Augusto (2014). Políticas de avaliação e qualidade da educação: Uma análise crítica no contexto da avaliação externa de escolas, em Portugal. *Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior*, 19(92), 363-371.
- Paschoalino, Jussara Bueno, & Fidalgo, Fernando (2011). A lógica brasileira da avaliação: Impactos no currículo escolar a partir do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica. *Educação, Sociedade & Culturas*, 34, 103-116.

- Priestley, Mark, Biesta, Giesta, & Robinson, Sarah (2015). *Teacher agency: An ecological approach*. Londres: Bloomsbury Academic.
- Rawls, John (2003). *Justiça como equidade: Uma reformulação*. São Paulo: Martins Fontes.
- Ribeiro, Vanda Mendes (2013). Justiça como equidade na escola, igualdade de base, currículo e avaliação externa. *Cadernos Cenpec*, 3(1), 63-78.
- Robertson, Susan (2009). O processo de Bolonha da Europa torna-se global: Modelo, mercado, mobilidade, força intelectual ou estratégia para construção do Estado?. *Revista Brasileira de Educação*, 14(42), 407-422.
- Rodríguez, Eustaquio Martín (2013). Melhorar o currículo por meio da sua avaliação. In José Gimeno Sacristán (Org.), *Saberes e incertezas sobre o currículo* (pp. 478-507). Porto Alegre: Penso.
- Roggero, Rosemary (2009). Educação e diversidade: Uma análise crítica da proposta da UNESCO. In *I Congresso Internacional de Filosofia da Educação de Países e Comunidades de Língua Portuguesa* (pp. 60-75). São Paulo: Uninove.
- Sampaio, Marta, & Leite, Carlinda (2014). Políticas de avaliação das escolas e seus efeitos na construção de uma melhoria educacional. *Revista de Administração Educacional*, 1(1), 3-16.
- Santomé, Jurjo Torres (2013). *Currículo escolar e justiça social: O cavalo de Troia da educação*. Porto Alegre: Penso.
- Shkedi, Asher (2006). Curriculum and teachers: An encounter of languages and literatures. *Journal of Curriculum Studies*, 38(6), 719-735.
- Stoer, Stephen (2008). O Estado e as políticas educativas: Uma proposta de mandato renovado para a escola democrática. *Educação, Sociedade & Culturas*, 26, 149-173.
- Swaffield, Sue, & Macheath, John (2005). School self-evaluation and the role of a critical friend. *Cambridge Journal of Education*, 35(2), 239-252.
- Trindade, Rui (2011). As políticas educativas como obstáculo à escola democraticamente organizada. In *Atas do 7º Congresso dos Professores do Norte* (pp. 19-30). Guimarães: Seminários preparatórios do 7º Congresso dos Professores do Norte.
- UNESCO (1994). Declaração de Salamanca. Retirado de [http://redeinclusao.web.ua.pt/docstation/com\\_docstation/19/fl\\_9.pdf](http://redeinclusao.web.ua.pt/docstation/com_docstation/19/fl_9.pdf)
- UNESCO (2001) Declaração de Cochabamba. Retirado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001275/127510por.pdf>
- Veloso, Luísa, Abrantes, Pedro, & Craveiro, Daniela (2011). A avaliação externa de escolas como processo social. *Educação, Sociedade & Culturas*, 33, 69-88.
- Vincent, Carol (2003). *Social justice, education and identity*. London: Routledge.
- Woessmann, Ludger (2008). Efficiency and equity of European education and training policies. *International Tax Public Finance*, 15(1), 199-230.
- Wood, Elizabeth, Levinson, Martin, Postlethwaite, Keith, & Black, Alison (2011). *Equity matters*. Exeter: University Exeter.
- Young, Michael (2007). Para que servem as escolas?. *Educação & Sociedade*, 101, 1287-1302.
- Young, Michael (2010). *Conhecimento e currículo: Do socioconstrutivismo ao realismo social na sociologia da educação*. Porto: Porto Editora.

### **Legislação consultada**

Despacho nº 147-B/ME/96 de 1 de Agosto de 1996. *Diário da República nº 177 – II série*. Ministério da Educação. Lisboa.

Despacho normativo nº 20/2012 de 3 de Outubro de 2012. *Diário da República nº 192 – II série*. Ministério da Educação e Ciência. Lisboa.

Despacho normativo nº 55/2008 de 23 de Outubro de 2008. *Dário da República nº 206 – II série*. Ministério da Educação. Lisboa.

Lei nº 31/2002 de 20 de Dezembro de 2002. *Diário da República nº 294 – I série A*. Assembleia da República. Lisboa.

Lei nº 46/86 de 14 de Outubro de 1986. *Lei de Bases do Sistema Educativo*. Assembleia da República. Lisboa.

## **2. Compensar o quê? O programa TEIP no contexto português**

Partindo da ideia de que a igualdade de oportunidades apenas pode ser abordada e nunca totalmente alcançada (Coleman, 1968), então «until we have a clearer idea of what it is that we are compensating, compensatory education policies will be doomed to fail» (Power, 2008: 19). Reconhecendo que o conceito de “compensação” transporta em si um entendimento dos/as alunos/as enquanto deficitários/as, afastamo-nos de perspetivas que apontam para que o problema não está nos pontos de partida dos/as alunos/as, mas, sim, na incapacidade da escola, na sua organização e funcionamento curricular, de incorporar esses distintos pontos de partida como processo de aprendizagem (Roldão, 2003; Barroso, 2003; Machado, 2010).

Ao focarmo-nos no programa TEIP em Portugal, e considerando-o uma política de educação compensatória, é impossível abordar-se a política que o institui sem a situarmos num panorama social e internacional que influenciou a forma como ela foi e tem vindo a ser implementada.

Já desde a década de 60 (séc. XX), e com foco especial nos Estados Unidos da América, que as preocupações relacionadas com o sucesso dos estudantes em contextos sociais e culturais mais desfavorecidos começaram a ter peso nos discursos políticos e de educação. Grande parte desta discussão foi impulsionada pelo estudo *Equality of Educational Opportunity*, comumente reconhecido como relatório Coleman<sup>49</sup> (1966). Nesse estudo – que teve como foco de investigação a igualdade de oportunidades através da análise da política educacional na sua relação com a qualidade da educação prestada e os resultados escolares dos estudantes – foi afirmado:

«taking all of this results together, one implication stands above all: that schools bring little influence to bear on a child's achievement that is independent of his background and general social context, and that this very lack of an independent effect means that the inequalities imposed on children by their home, neighborhood, and peer environment are carried along to

---

<sup>49</sup> O Relatório Coleman foi realizado com base numa encomenda do governo americano depois da aprovação da Lei dos Direitos Cívicos e teve como principal objetivo estudar a relação entre os recursos disponibilizados pelas escolas e o sucesso/insucesso dos/as alunos/as. Uma das suas principais conclusões é que grande diferença no desempenho dos estudantes em termos de sucesso está relacionada e dependia da origem e da sua condição socioeconómica e que a diferença entre as escolas analisada era muito pequena, ou seja, família é o fator mais determinante para o desempenho escolar dos alunos. Nas palavras de Gamoran (2006:3), «Guess what Coleman's found? Schools make no difference; families make the difference».

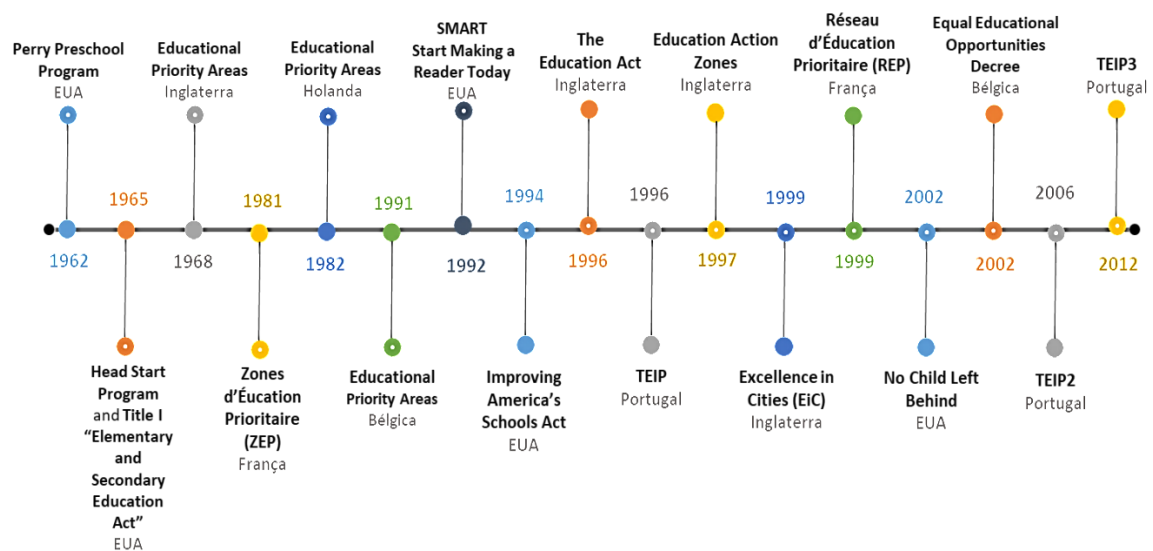


become the inequalities with which they confront adult life and the end of school» (Coleman *et al.*, 1966: 325).

Por outras palavras, esse relatório alertou para que estudantes provenientes de contextos económicos e sociais desfavorecidos apresentam um rendimento escolar insuficiente devido a limitações materiais e humanas das escolas e que um dos principais fatores de insucesso escolar se relaciona com o contexto familiar de onde provêm (Ferraz, Enes, Neves & Nata, 2014). Outros estudos seguiram-se ao de Coleman, nomeadamente o de Plowden (1967), Chiland (1971) e Jencks (1972), reforçando a ideia de que a escola tem um efeito limitado na aprendizagem dos/as alunos/as, quer seja por fatores hereditários, quer porque a escola não consegue “competir” com a influência que o *background* familiar tem.

Estes estudos, mas principalmente o relatório Coleman (1966), tiveram um papel decisivo no impulsionar da implementação de políticas de educação compensatória nos Estados Unidos da América que rapidamente se disseminaram para outros países assumindo diferentes opções. Em linhas gerais, a figura 4, e numa linha cronológica, refere algumas dessas medidas políticas que foram criadas e implementadas noutros países das quais não é possível distanciar aquilo que é, hoje, o programa TEIP em Portugal.

**Figura 3: Implementação de políticas de educação compensatória a nível internacional, por ordem cronológica.**



Em 1996 foi implementado o programa TEIP em Portugal que, segundo Rolo (2011), assentou em dois pilares principais «(i) a vertente da democratização da escola, como forma de superar a concretização tardia em Portugal da escola de massas e (ii) a vertente da modernização do sistema educativo correspondendo a uma visão de desenvolvimento, comum na União Europeia, assente na trilogia produtividade-competitividade-emprego” (Rolo, 2011: 64). Tal como o próprio nome do programa induz, esta política pretendeu promover a territorialização das políticas educativas, isto é, a partilha das tomadas de decisão entre o poder central e o poder local. Esta tendência começou a manifestar-se já na década de 80 (séc. XX) através do interesse da administração central de que a escola fosse reconhecida «como um espaço privilegiado de coordenação e regulação do sistema de ensino como lugar estratégico para a sua mudança» (Barroso, 1996b: 9). Esta vontade culminou numa alteração das relações e papéis do Estado relativamente às formas de decisão política e de administração e gestão da educação (Barbieri, 2003) e, ao mesmo tempo, na transferência de «poderes e funções do nível nacional e regional para o nível local, reconhecendo a escola como um lugar central de gestão e a comunidade local (...) como um parceiro essencial na tomada de decisão» (Barroso, 1997: 30).

Apesar de estudos da época mostrarem que o processo de territorialização das políticas educativas, sendo complexo, foi por vezes ambíguo (Barbieri, 2003), foi também reconhecido que os TEIP introduziram a «adoção de um novo modelo de gestão que proporciona maior autonomia aos estabelecimentos de ensino e uma vontade de descentralização e partilha do poder no processo educativo» (Ferreira & Teixeira: 2010: 331). De facto, e de acordo com o Despacho 147-B/ME/96, as ações a desenvolver no programa TEIP não dizem respeito somente à oferta escolar adequada ao contexto em que as escolas se inserem, mas preveem também o alargamento da ação das escolas a parcerias com outras áreas da comunidade. Da mesma forma, passou a ser garantida a possibilidade de contratação de pessoal docente e não docente, a redução da carga horária dos/as professores/as e a otimização dos recursos materiais das escolas<sup>50</sup>.

---

<sup>50</sup>Tal como se pode contatar no despacho 147-B/ME/96 que define este programa:

«8 - Os territórios educativos de intervenção prioritária beneficiarão de condições especiais para o desenvolvimento dos respetivos projetos no que se refere a:

O programa TEIP de primeira geração durou 3 anos, entre 1996 e 1999. Tal como se pode verificar pela figura 4, o programa TEIP de segunda geração (TEIP2) foi relançado em 2006 e formalizado através do Despacho Normativo n.º 55/2008. Neste Despacho foi referido que o objetivo desta medida era dar continuidade ao programa TEIP de primeira geração e promover a «territorialização de políticas educativas segundo critérios de prioridade e discriminação positiva», nele incluindo «as escolas ou os agrupamentos de escolas com elevado número de alunos em risco de exclusão social e escolar, identificados a partir da análise de indicadores de resultados do sistema educativo e de indicadores sociais dos territórios em que as escolas se inserem» (Artigo 2º). Este mesmo Despacho estabeleceu que as escolas tinham de apresentar um projeto educativo focado em 4 objetivos centrais (Artigo 3º):

- Qualidade do percurso e dos resultados escolares dos alunos;
- Redução do abandono e insucesso escolar dos alunos;
- Transição da escola para a vida ativa;
- Intervenção da escola como agente educativo e cultural central na vida das comunidades em que se insere.

De acordo com o Relatório TEIP 2010/2011<sup>51</sup>, o programa TEIP2 desenvolveu-se em 3 fases distintas. A tabela 7 indica o período em que as diferentes fases ocorreram e o número de agrupamentos inicial, bem como aqueles que foram sendo adicionados ao longo do tempo.

---

a) Relação professor-aluno;

b) Dispensa de serviço letivo dos diretores de jardins-de-infância e de escolas do 1.º ciclo do ensino básico;

c) Redução da componente letiva dos professores do 2.º e 3.º ciclos do ensino básico, a qual deve revestir a forma de um crédito global de horas a atribuir a cada escola;

d) Colocação de um ou mais professores de arcas específicas para a realização de atividades de complemento educativo e complemento curricular;

e) Apoio especial por equipas dos Serviços de Psicologia e Orientação e de Educação Especial;

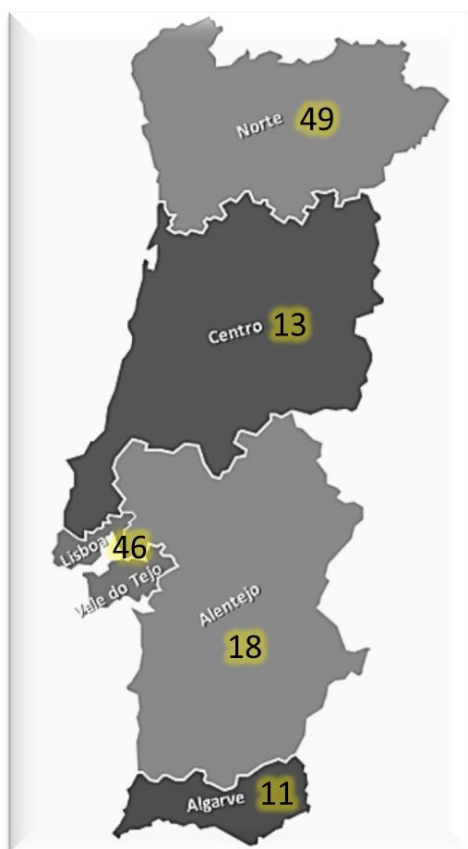
f) Possibilidade de recurso ao apoio de animadores/mediadores».

<sup>51</sup> Aceder em [http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EPIPSE/rel\\_teip\\_2010\\_11\\_publicado.pdf](http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EPIPSE/rel_teip_2010_11_publicado.pdf).

**Tabela 5: Fases do programa TEIP 2**

Fases do TEIP2	Ano	Nº de Agrupamentos
1ª fase	2006/07	35 (8 com escolas secundárias)
2ª fase	Setembro de 2009	24 (3 com escolas secundárias)
3ª fase	Novembro de 2009	46 (12 com escolas secundárias)
Total		105 (23 com escolas secundárias)

Estes 105 Agrupamentos totalizaram 141.881 estudantes, ou seja, 11% do total de inscritos nos estabelecimentos de educação e ensino públicos em Portugal à época (Relatório TEIP 2010/11). No final do ano letivo de 2012/13, deu-se início ao programa TEIP de terceira geração (TEIP3) tendo o número de agrupamentos subido para 137 (37 com escolas secundárias)<sup>52</sup> que se mantem até hoje. A figura 5 representa o número de Agrupamentos de Escolas TEIP distribuído pelo país.

**Figura 4: Distribuição do número de Agrupamentos TEIP por região.**

No relatório TEIP 2010/2011 (o último com resultados oficiais a nível nacional) é reconhecido que a dinâmica gerada nos TEIP é mais relevante quando os recursos adicionais providos pelo programa se associam a transformações organizacionais. Em sentido inverso, é afirmado que quando a cultura de regulação não está associada ao esforço TEIP, os impactos do programa são mais frágeis e tendem mesmo a anular as hipóteses de sucesso. Neste relatório é afirmado que a diminuição da interrupção precoce dos alunos é o “efeito TEIP” mais visível e reconhecido deste programa, sendo que a evolução deste indicador é

<sup>52</sup> Aceder em [http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EIPSE/agrupamentos\\_escolas\\_teip\\_nut\\_ii.pdf](http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EIPSE/agrupamentos_escolas_teip_nut_ii.pdf).

mais favorável do que a registada a nível nacional. As razões apontadas para este efeito tão positivo são a ampliação das ofertas formativas, a aposta em equipas multidisciplinares de docentes e técnicos e a colaboração estreita com as famílias, a rede social envolvente e as estruturas comunitárias. É igualmente indicado que os Agrupamentos de Escolas tiveram autonomia para pensar e propor um projeto educativo tendo em vista a melhoria dos resultados escolares, a redução das saídas precoces, o controle de absentismo, a regulação do clima escolar, o reforço das redes de parcerias e o desenvolvimento de dispositivos de monitorização e autoavaliação – sem que tenha havido por parte da administração educativa a imposição de um modelo de intervenção nos modos de gerir o currículo, no tempo e nos espaços de aprendizagem, na distribuição de serviço e na configuração dos horários de professores/as e técnicos/as (Relatório TEIP 2010/11: 7).

### **2.1. Currículo Escolar e a Territorialização das Políticas Educativas**

Reconhecendo que o “efeito TEIP” mais visível é a diminuição da interrupção precoce da escolaridade e que os recursos adicionais providos pelo programa TEIP podem contribuir para uma maior autonomia das escolas na organização e implementação dos seus projetos educativos foi realizado um estudo, no quadro da investigação geral do doutoramento, e divulgado o conhecimento produzido no artigo que se apresenta no ponto seguinte deste capítulo.

#### **2.1.1. A Territorialização das Políticas Educativas e a Justiça Curricular [Artigo 3]**

Sampaio, Marta & Leite, Carlinda (2015). A Territorialização das Políticas Educativas e a Justiça Curricular: o caso TEIP em Portugal. *Currículo sem Fronteiras*, 15, 3, 715-740.

# A TERRITORIALIZAÇÃO DAS POLÍTICAS EDUCATIVAS E A JUSTIÇA CURRICULAR: o caso TEIP em Portugal

---

**Marta Sampaio**  
Universidade do Porto, Portugal

**Carlinda Leite**  
Universidade do Porto, Portugal

## Resumo

Em Portugal algumas medidas políticas que apontam para a promoção do sucesso escolar e da melhoria educacional têm sido justificadas na base de princípios de igualdade de oportunidades e de justiça social. Uma destas medidas, os Territórios Educativos de Intervenção Prioritária (TEIP), constitui o foco de estudo a que se refere este artigo e que tem como objetivo analisar o modo como esta medida política está a ser concretizada, isto é, quais são os processos que as escolas desenvolvem na procura de uma melhoria educacional fundada na justiça curricular e social (Connell, 1995; Crahay, 2000; Dubet, 2008; Rawls, 2003; Santomé, 2013). Para isso, foi realizado um estudo de caso (Yin, 1994), numa escola TEIP no Norte de Portugal, onde, para além de analisado o projeto educativo, foram realizadas entrevistas semi-diretivas (Seidman, 2013) a professores e coordenadores do projeto. Os dados recolhidos, tratados por análise de conteúdo (Bardin, 2009; Krippendorff, 2004), permitem inferir que a adaptação dos currículos às necessidades dos alunos, seguindo princípios de justiça e de equidade, constitui uma orientação do projeto educativo da instituição, apesar de ainda existir um longo caminho a percorrer para a sua efetivação.

**Palavras-chave:** currículo; justiça curricular; currículo e diferença; justiça social; identidades escolares diversas.

## Abstract

In Portugal, policies associated with the promotion of school success and educational improvement were implemented and justified on issues related to equal opportunities and social justice principles. One of these measures, the TEIP program (in English: Educational Territories of Priority Intervention), constitutes the focus of this study, which aims to analyze how this policy measure is being implemented and what are the processes that schools develop in searching educational improvement based on curricular and social justice (Connell, 1995; Crahay, 2000; Dubet, 2008; Rawls, 2003; Santomé, 2013). A case study (Yin, 1994) was developed in a TEIP school in the north of Portugal. In addition to the school educational project analysis, semi-directive interviews (Seidman, 2013) to teachers and project coordinators were also conducted. The data analysis was made by content analysis (Bardin, 2009; Krippendorff, 2004) which allows us to infer that the adaptation of curriculum to student's needs, following justice and equity principles, constitutes an orientation of the educational project of this school, although there is still a long way to go to achieve its effectiveness.

**Keywords:** curriculum; curricular justice; curriculum and difference; social justice; diverse school identities.

## **Introdução**

Como tem sido reconhecido, as políticas públicas de educação condicionam a forma como as escolas se organizam e influenciam as ações desenvolvidas pela comunidade escolar. Em Portugal, uma das políticas educativas das últimas décadas tem elegido como foco a autonomia das escolas com o objetivo estratégico de promover a descentralização da educação (Lima, 2006; Barroso, 2009; Formosinho, 2010; Ferreira, 2012). O tipo de autonomia que tem sido instituída prende-se mais com a possibilidade de uma maior flexibilização do currículo (Leite, 2006) mas, igualmente, um reforço dos dispositivos de controlo das aprendizagens e dos resultados escolares (Barroso, 2004). Esta flexibilização curricular, no contexto de autonomia que é outorgado às escolas, prevê que estas organizem algumas áreas curriculares de forma livre, ainda que estejam sujeitas a um currículo centralmente definido. É no espaço desta flexibilização que as escolas podem ter a possibilidade de desenvolver medidas que promovam a redução das desigualdades tendo em conta os alunos e o contexto em que se inserem. Assim, torna-se importante analisar a ação do coletivo dos professores, enquanto agentes educativos, e da administração escolar e educacional, de forma a perceber se a organização e o desenvolvimento do currículo se orientam por princípios democráticos e igualitários (Leite, 2001), isto é, se estão a contribuir para a concretização da justiça social (Connell, 1995, 1999; Santomé, 2013).

Para Connell (2012), através da educação é possível responder à diversidade profunda que existe na população escolar, sendo que a ‘resposta’ necessária não se centra apenas em reconhecer que todos os seres humanos têm o direito à educação. Acima de tudo, é preciso encontrar diferentes respostas educativas à diversidade profunda da sociedade e das escolas. Neste cenário, e assente em princípios igualitários e de justiça social, os TEIP (Territórios Educativos de Intervenção Prioritária) constituem uma política de territorialização da educação – implementada em Portugal no ano de 1996 – dirigida às especificidades de determinado espaço geográfico, administrativo e social, e que apresenta como meta combater problemas de exclusão social e escolar, onde os atores locais adquirem um papel fundamental (Barbieri, 2003). É tendo por referência esta política pública e os objetivos que a justificam que consideramos essencial perceber se o que é enunciado está a ser concretizado – nomeadamente no que diz respeito às condições que contribuem para que as necessidades e características dos distintos grupos sociais que convivem em cada sociedade sejam respeitadas. Pretende-se igualmente conhecer como são concretizados os processos que as escolas desenvolvem na procura de uma melhoria educacional fundada na justiça curricular e social (Connell, 1995, 2012; Santomé, 2013).

Tendo como foco este objetivo, na primeira parte deste artigo dá-se conta da fundamentação teórica que nos guia na análise da política pública enunciada. A ela, segue-se a apresentação do estudo, na sua componente empírica, e que se refere a de um estudo de caso (Yin, 1994) num Agrupamento TEIP. Este estudo de caso inclui a realização de entrevistas semi-diretivas (Seidman, 2013) à Diretora, à Coordenadora do programa TEIP e à Coordenadora da equipa de autoavaliação, bem como a análise do Projeto Educativo do



Agrupamento em questão. É a análise desse conjunto de dados que nos permite tecer as interpretações e considerações que a leitura do artigo apresenta.

### **A emergência dos Territórios Educativos de Intervenção Prioritária em Portugal: influências políticas**

Na Lei de Bases do Sistema Educativo Português de 1986 (Lei n.º 46/86, de 14 de outubro) os discursos relativos a questões da autonomia e descentralização escolar começaram a ganhar terreno, tornando-se, na década de 90, centrais nos discursos educacionais e políticos (Pacheco, 2000), ao mesmo tempo que se foi difundindo o apelo a uma organização da educação pública justificada por princípios de qualidade, democracia e igualdade de oportunidades (Leite, 2002; Ferreira, 2012). No discurso legal dessa época, e tal como se pode constatar pelo designado decreto da autonomia escolar (Decreto-Lei n.º 115-A/98, de 4 de maio), é referido que “a autonomia das escolas e a descentralização constituem aspetos fundamentais de uma nova organização da educação, com o objetivo de concretizar na vida da escola a democratização, a igualdade de oportunidades e a qualidade do serviço público de educação” (Preâmbulo). Posteriormente, legislação publicada dez anos depois (Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril) veio reforçar a importância da participação das famílias e das comunidades na direção estratégica dos estabelecimentos de ensino, ao mesmo tempo que passou a atribuir a direção das escolas a uma figura única – o/a Diretor/a – a pretexto de se favorecer a constituição de lideranças fortes. Ou seja, é enunciado que se visa “reforçar a autonomia e a capacidade de intervenção dos órgãos de direção das escolas para reforçar a eficácia da execução das medidas de política educativa e da prestação do serviço público de educação” (Preâmbulo), mas, para isso, recorre-se a uma centralização de poderes com que Portugal tinha rompido depois da revolução de Abril de 1974.

Estes dois diplomas legais, focados na autonomia das escolas, abriram também possibilidades para a celebração de contratos de autonomia entre o Ministério da Educação e as escolas (Ribeiro e Machado, 2011), situação que em Portugal representou o início de uma rutura com o sistema centralizador até aí existente. Por sua vez, e neste enquadramento, os discursos políticos de descentralização e de autonomia fizeram emergir a conceção dos professores como decisores curriculares e as escolas como instituições com responsabilidades na adequação do currículo prescrito às situações reais com que convivem (Leite e Fernandes, 2010). Na linha de pensamento de Pristley (2010), os professores são, nestes discursos políticos, encarados como agentes de mudança, em que através do conceito de *agência* – entendido como a capacidade dos indivíduos para agirem reflexivamente dentro das limitações impostas pelos seus ambientes sociais e materiais – se denota a “qualidade” do envolvimento dos atores nos seus contextos relacionais, mas não a “qualidade” dos próprios atores.

No quadro desta última ideia, é importante ter em conta a existência de diferenças entre autonomia e *agência*. Apesar dos discursos centrados na autonomia das escolas poderem

ser encarados como meio de as libertar, permitindo a introdução de mudanças, a autonomia não significa necessariamente *agência*. Por outras palavras, ser concedida autonomia aos professores não significa obrigatoriamente que estes consigam atingir mudanças efetivas, uma vez que se encontram condicionados pelo contexto em que se inserem e podem simplesmente reproduzir padrões de comportamento devido a constrangimentos relacionais ou institucionais (Priestley, Biesta e Robinson, 2015). O que estamos, pois, a sustentar, é que é importante ter presente que esta relação se funda em contradições que não podem ser ignoradas.

Referindo-nos ao que acompanhou o discurso político de autonomia de escolas, no ano de 2007, e ao abrigo do que tinha sido enunciado nos discursos legais (Decreto-Lei n.º 115-A/98), 22 escolas celebraram, com o Ministério da Educação Português, um contrato de autonomia (Portaria n.º 1260/2007, de 26 de setembro). Este contrato é fundado em objetivos e compromissos a cumprir por ambas as partes, isto é, tendo por base os “deveres mútuos que visam melhorar as condições de realização do serviço público de educação confiado às escolas, cujas dimensões abrangem o acesso à escola, o sucesso dos alunos, a formação para a cidadania, os cuidados de apoio e guarda, a organização e o funcionamento da escola, designadamente no que respeita aos processos de participação interna e externa”. Apesar das intencionalidades enunciadas, e embora este diploma acrescente alguma autonomia às escolas, segundo Ferreira (2012), não se avançou no plano da descentralização nem em soluções reais que pudessem dotar e aprofundar a autonomia das escolas, aumentando, contrariamente, as dúvidas e as inseguranças nos atores educativos. Como é afirmado por Lima (2000), na análise que realiza da obra e do pensamento de Paulo Freire, uma escola (mais) democrática é, por definição, uma escola mais autónoma, em grau e extensão variáveis e sempre em processo. É através do processo de democratização do governo das escolas, em direção ao seu autogoverno, que professores e alunos são mais livres e responsáveis, tornando possível uma educação comprometida com a “autonomia do ser dos educandos”. Porém, o processo de autonomia das escolas foi e é ainda marcado por um confronto entre várias racionalidades e interesses resultantes quer de posicionamentos político-ideológicos diferentes, quer de ligações pessoais ou de grupo (Barroso, 2004).

Para a compreensão destas contradições, e recorrendo ainda a Barroso (2004), refira-se que a aplicação das medidas de reforço da autonomia das escolas em Portugal resultou de diferentes processos, nomeadamente de: (1) uma estratégia política que combina um discurso inovador inspirado nas propostas de modernização da gestão pública e de territorialização das políticas educativas, com uma prática conservadora baseada numa administração burocrática e centralizadora; (2) coexistência (e por vezes sobreposição) de um modelo de coordenação e controlo baseado na “obrigação de meios” para um outro, baseado na “obrigação de resultados”; (3) emergência ou desenvolvimento de estruturas intermédias de coordenação (serviços desconcentrados do Ministério da Educação, ou agências locais) que, supostamente, deveriam apoiar as escolas no processo de devolução de competências resultante do “reforço da sua autonomia” e que acabam por assumir um apertado controlo da sua execução; (4) erosão dos dispositivos de regulação institucional

por força do jogo e da ação estratégica dos atores nas organizações que adaptam, alteram e anulam (de modos e com resultados diferentes) as normas que lhes são impostas, substituindo, assim, um processo, aparentemente homogêneo, de racionalização *a priori*, por uma diversidade de processos e racionalidades *a posteriori* (Barroso, 2004, p. 67). Para este autor, a autonomia aprende-se e não pode ser construída sem ter em conta outras dimensões que fazem parte de um processo mais global que é o de territorialização das políticas educativas (Leite, 2005), não podendo ser constituída como um fim em si mesma, mas como um meio para as escolas melhorarem o serviço público de educação.

Neste sentido, a autonomia das escolas é, por um lado, uma antítese de toda uma prática que caracterizou o sistema educativo português, onde o Estado desempenhava um papel uniformizador (Ribeiro e Machado, 2011; Ferreira, 2012) e, por outro lado, uma ficção necessária ao funcionamento democrático da organização escolar pelo fato de

“que raramente ultrapassou o discurso político e a sua aplicação esteve sempre longe da concretização efetiva das suas melhores expectativas. Mas ela tem sido uma "ficção necessária" porque é impossível imaginar o funcionamento democrático da organização escolar e a sua adaptação à especificidade dos seus alunos e das suas comunidades de pertença, sem reconhecer às escolas, isto é aos seus atores e aos seus órgãos de governo, uma efetiva capacidade de definirem normas, regras e tomarem decisões próprias, em diferentes domínios políticos, administrativos, financeiros e pedagógicos” (Barroso, 2004, p. 49-50).

Neste sentido, os TEIP, fundados na ideia de uma maior autonomia e responsabilização social local, foram criados como uma medida de política pública de resolução de problemas relacionados com a desigualdade social e com o abandono e o insucesso escolares (Despacho nº 147-B/ME/96; Barbieri, 2003; Leite, Fernandes e Silva, 2013; Lemos, 2013). Tratou-se, pois, de atribuir poderes ao local (Leite, 2005) concretizando princípios de descentralização, de participação e de autonomia (Ferreira, 2005) através de práticas de responsabilização decorrentes da reconfiguração da função reguladora do Estado (Hypolito, 2010; Afonso e Costa, 2011; Trindade, 2011). Esta medida política, que pode ser considerada de “educação compensatória” ou de “educação prioritária”, surgiu associada a outros movimentos internacionais, tais como o “Head Start” and “Follow-Through” projects (Estados Unidos), as Zones d’Éducation Prioritaire (França) e os “Educational Priority Areas” e “Education Action Zones” (Inglaterra).

De acordo com a Direção Geral da Educação, o programa TEIP é implementado em agrupamentos de escolas que se localizam em territórios economicamente e socialmente desfavorecidos, sinalizados por situações de pobreza e exclusão social e onde se registam manifestações de violência, indisciplina, abandono e insucesso escolares. Consequentemente, os principais objetivos deste programa focam-se na prevenção e redução do abandono escolar precoce e do absentismo, na redução da indisciplina e na promoção do sucesso educativo. Em linhas gerais, o programa TEIP implica promover a inovação, através da identificação e sinalização de problemas locais e da procura de

soluções para os mesmos. Para que isto seja possível, os gestores nacionais do programa TEIP apostam na monitorização e na avaliação dos projetos e das metas com que cada agrupamento de escolas se compromete e partem da crença que a atribuição de maiores responsabilidades aos agentes educativos locais constituirá um meio para resolver os problemas com que o sistema educativo se confronta. Em contrapartida, a pertença ao programa TEIP permite a existência de recursos humanos acrescidos, sendo um deles a possibilidade de serem acompanhados por um especialista na área da educação. Este especialista, normalmente um académico do ensino superior, tem como principal função auxiliar na construção de um plano de melhoria – que se pretende que identifique os pontos críticos, estabeleça um plano de ação e as metas a atingir – bem como na sua organização, monitorização e avaliação. Para além disto, são atribuídas verbas às escolas para, de acordo com o levantamento de necessidades que é realizado, financiarem formação que permita capacitar os seus recursos humanos e melhorar a implementação do seu plano de melhoria. A relação escola-família-comunidade é também um dos pilares de intervenção do programa. Para isso, o programa prevê a constituição de equipas multidisciplinares que envolvem técnicos - como, por exemplo, psicólogos e técnicos de serviço social - professores e, eventualmente, funcionários da escola que não sejam docentes. Estas equipas desenvolvem um trabalho de proximidade junto dos alunos e das respetivas famílias, com vista à resolução dos problemas diagnosticados e que estão normalmente relacionados com a indisciplina, o absentismo e o abandono escolar precoce.

Como sustenta Bolívar (2012, p. 18), em ideia que corroboramos, “o núcleo da mudança educativa situa-se, não a nível micro da sala de aula, nem a nível macro da estrutura do sistema, mas no nível intermédio que são as condições organizacionais do estabelecimento de ensino”. Assim, a democratização do ensino passa pela construção coletiva dos currículos, em que é importante que os critérios de sucesso sejam coerentes e sobretudo que deem prioridade às aprendizagens essenciais e duráveis, opondo-se à incorporação de desempenhos facilmente mensuráveis. Ou seja, e como se depreende, –são contrariados processos focados numa aprendizagem limitada à memorização, na lógica de uma pedagogia bancária que considera os saberes e as competências como aquisições isoladas, a serem trabalhadas e avaliadas uma após a outra (Perrenoud, 2003). Também Young (2010) chama a atenção para o fato de que tendências de atuações demasiado conservadoras e instrumentais reduzem e substituem a autonomia das instituições educativas e a sua responsabilidade profissional pela manutenção ou subida dos seus próprios padrões de qualidade, ou seja,

“(...) a combinação da regulação, das metas quantitativas e dos financiamentos estritos associados à emergência do modelo da “entrega de produtos” na educação pública significa que a especificidade daquilo que deve ser uma instituição educativa está a ser, progressivamente, reduzida: a prioridade dominante passa a ser a concretização de metas e a obtenção de resultados – não a reflexão sobre que metas são essas e como de alcançam” (Young, 2010, p. 206).

Como lembra Perrenoud (2003), na democracia, as finalidades da escola e os critérios de sucesso são escolhas políticas, às quais professores e pesquisadores se devem submeter, mas, ainda assim, estes necessitam de favorecer pedagogias ativas e diferenciadas, que, acrescentamos nós, sejam capazes de promover situações de maior justiça curricular. Gerir e executar processos que permitam a sua concretização pode exigir lidar com tensões, conflitos e desafios, equilíbrios entre as resistências individuais e institucionais que implicam negociações e pressões decorrentes das políticas públicas. É necessário também que a escola revele capacidade de colocar em prática o que está planeado, atendendo às características do local, dos seus membros e numa lógica de negociação e não de imposição (Hargreaves, 1998), ou seja, do trabalho cooperativo com toda a comunidade educativa.

### **Olhar os TEIP na sua relação com concepções de currículo e de justiça curricular**

O currículo escolar foi, ao longo dos tempos, definido de formas distintas de acordo com diferentes ideologias educativas e quadros teóricos de pensamento, o que constitui mais uma razão que torna evidente que ele não é um elemento inocente e neutro de distribuição de conhecimento (Moreira e Silva, 1994; Paraskeva, 2001; Leite, 2002), assim como não é o modo como os professores o interpretam e o desenvolvem. É tendo por referência esta ideia que uma análise de políticas curriculares implica ter em consideração a ação do coletivo dos professores, enquanto agentes educativos, e da administração escolar e educacional, de forma a perceber se estes concebem a organização e o desenvolvimento do currículo segundo processos que se orientam por princípios democráticos e igualitários (Leite, 2001), isto é, se têm como meta contribuir para a concretização da justiça social (Connell, 1995; Santomé, 2013). É neste objetivo que esta pesquisa se centra.

Estudos vários (Leite, 2002; Candau, 2009, 2011) têm apontado que a escola, a própria organização do currículo escolar e, por vezes, os métodos de ensino dos docentes nem sempre conseguem acolher de forma positiva toda a diversidade de situações dos alunos que a frequentam. Em *Equity Matters*, Wood, Levinson, Postlethwaite e Black (2011) mostram-nos algumas evidências de que o currículo escolar pode estar implicado em desigualdades relacionadas com a diferenciação cultural, as escolhas curriculares e com a sustentabilidade de programas especiais. Assim sendo, as mudanças que existem nas diferentes sociedades requerem consequentes mudanças nos modos de conceber o currículo, nos conteúdos que são selecionados e nos processos de formação de professores, a fim de assegurar a equidade pretendida (Wood et al., 2011). Neste documento a que nos estamos a reportar, é igualmente referido que os principais erros em orientações políticas dos últimos 40 anos prendem-se com o fato de os governos terem cada vez mais procurado soluções hegemónicas nas reformas curriculares, onde noções universais de "melhores práticas" ou "práticas efetivas" minam profundamente as oportunidades de equidade, nomeadamente o discurso neoconservador da performatividade que cria uma cultura de

culpa que coloca os professores como responsáveis por fatores que vão além do seu controle (Milner, 2010).

Nesta mesma linha, diversas críticas (Bernstein, 1980; Apple e Beane, 1995; Apple, 2013; Moreira e Candau, 2003; Lopes, 2013) têm alertado que a educação e o currículo escolar têm respondido, principalmente, às necessidades da cultura dominante, numa ótica de um currículo que privilegia grupos sociais mais familiarizados com a cultura escolar tradicional. Tal como foi sustentado por Bernstein (1980, p. 20), “o código escolar é um código elaborado, regulado pelas relações de classe”, que pode incluir mas também excluir aqueles/as que com ele não se encontrem acostumados. Ou seja, a educação escolar pode constituir um fator legitimador da exclusão social, situação que, na linha de pensamento de Santos (1998), está intrinsecamente relacionada com o desenvolvimento capitalista. Num regime democrático cabe ao Estado zelar pela concretização de políticas que promovam a igualdade de oportunidades e a não exclusão de pessoas/grupos que não se enquadrem no padrão de cultura dominante (Stoer e Cortesão, 1999).

No quadro destas ideias – e reconhecendo que o ensino é um poderoso mecanismo de hegemonias – a diferenciação na distribuição do conhecimento está associada à forma como o currículo é apreendido e aos paradigmas que o condicionam (Connell, 1995, 2012). Como atrás já foi sustentado, a escola privilegia a linguagem e códigos sociais das classes mais favorecidas, exercendo a exclusão sobre as menos favorecidas ou, tal como Bourdieu e Passeron (1970) afirmaram, exerce sobre eles algum tipo de *violência simbólica*. Como tem sido reconhecido, certos sistemas educacionais têm como objetivo último aumentar a eficácia da ação pedagógica tomando medidas – sobretudo relativas aos critérios de sucesso – que resultam em fins que lhe são contrários e que promovem a exclusão. São disso exemplo as situações que privilegiam as aquisições demonstráveis a curto prazo ou quando as escolas se descartam dos alunos com dificuldades de aprendizagem para melhorar os indicadores de sucesso nos exames finais (Perrenoud, 2003). É tendo por referência este alerta que, na análise do que se passa nas instituições escolares, é importante não ignorar quem são os alunos que as frequentam e a quem correspondem os resultados académicos alcançados.

Face ao exposto, o estudo que aqui se apresenta pretendeu perceber o trabalho que as escolas desenvolvem, no quadro desta medida política do programa TEIP, na luta contra as desigualdades e no combate ao insucesso escolar, de modo a analisar possibilidades e limites de processos que apontam para a justiça curricular e social. Como já referimos, orienta-nos a ideia de que, para isso, é necessário configurar e desenvolver um currículo escolar que coloque a sua prioridade educativa ao serviço de uma pedagogia diferenciada, capaz de ter em atenção os distintos contextos, situações e os alunos reais que o vivem, aspetos que serão tidos em atenção na componente empírica do estudo. Assim, consideramos fundamental perceber que condições contribuem para que as necessidades dos distintos grupos sociais que convivem em cada sociedade sejam respeitadas (Santomé, 2011, 2013), numa ótica de justiça social e curricular, essenciais para a construção de uma escola democrática. Como refere Barbosa (2006),

“é verdade que não se pode esperar tudo da educação. Mas esta, pressionada pela progressiva afirmação das diferenças culturais num mundo que nos expõe cada vez mais aos valores de outras culturas, de outros povos e de outras gentes, vê-se na contingência de afrontar o desafio que isso coloca, um pouco à maneira do que acontece em outras áreas de interação social - ali onde a outridade cultural do “outro” nos interroga e nos interpela” (Barbosa, 2006, p.15).

É no quadro destas concepções de educação que se torna fundamental perceber a importância do papel social da educação e o contributo que o exercício de uma cidadania e de uma participação ativa podem ter para a sobrevivência da democracia (Santos, 1998). Tal como sustenta Arnot (2009), à educação compete a função de criar e formar cidadãos e às escolas a função de repensar os seus vínculos, ou, como afirma Barbosa (2006, p. 68): “a aprendizagem da cidadania democrática (...) desempenha um papel estratégico insubstituível na formação de cidadãos”. Isto é, considera-se que a educação pode assumir-se como uma resposta local que parece necessária não só para evitar o definhamento de cidadania, como também para fortalecer a democracia. Aliás, no que às escolas diz respeito, e na linha de pensamento de Menezes (2007), é fundamental pensá-la como um espaço de interação entre crianças, jovens e adultos, inevitavelmente diferentes e diversos e, por isso, esta deve propiciar a integração dos membros da comunidade escolar, promovendo a qualidade das suas relações, ao mesmo tempo que valoriza e legitima a expressão da diversidade e do pluralismo.

É no âmbito destas ideias que o direito de todos à educação continua a ser um desafio que se coloca às sociedades atuais, nomeadamente pela necessidade de criar dinâmicas de inclusão que assumam a responsabilidade de a todos proporcionar sucesso escolar (Leite, 2003). E é também no quadro delas que aderimos ao “discurso que defende o direito de todos à educação e à igualdade de oportunidades em que se enraízam as ações educativas de resposta à multiculturalidade” (Leite, 2002, p. 135) e que, consequentemente, se orientam no sentido do combate à exclusão escolar e social. Neste entendimento, concebemos o currículo e a escola numa perspetiva ampla, orientada para uma formação global, configuradora de uma atenta à dimensão social e, por isso, adaptada a cada contexto específico. Na linha de pensamento que estamos a convocar, “o currículo como projeto interativo numa escola multicultural pressupõe uma ação educativa que integra a imprevisibilidade inerente às diversas situações e desenvolve, por um lado, um esforço contínuo para conhecer a diferença, reconhecê-la e valorizá-la e, por outro lado, encara esse aspeto não como um problema mas sim como um meio de enriquecimento de todos e de cada um” (Leite, 2002, p. 89).

Abraçar este desafio pressupõe ter como crença que a escolarização é condição base para aceder a outros direitos fundamentais e que o acesso à educação cria condições que promovem o desenvolvimento pessoal e social de cada um, formando indivíduos mais autónomos e mais capazes (Freire, 1997). Esta perspetiva freiriana tem sido veiculada por outros autores que reconhecem a educação como um caminho através do qual é possível alcançar uma maior justiça social e onde a educação que positivamente atende as

especificidades dos vários alunos e dos vários contextos pode ganhar um novo sentido, uma vez que ela respeita simultaneamente uma "política da diferença" e a conceção da educação como parte integrante do "movimento para a solidariedade e justiça social" (Stoer e Cortesão, 1999).

Face ao exposto e aos objetivos que orientam o estudo que aqui se apresenta, consideramos igualmente necessário clarificar os conceitos de justiça social e curricular que nos orientam. Na linha de pensamento de Ball (2009), a justiça social é um conceito inclusivo, que não é específico da raça, classe, deficiência ou sexualidade, pois abarca uma conceção ampla de questões de equidade, oportunidade e justiça. Neste sentido, é um conceito maleável, que tem uma gama ampla de aplicações e que alerta os indivíduos para as variadas maneiras em que a opressão pode ocorrer, nas suas variadas formas, e como pode atuar sobre as pessoas de diversas maneiras, dependendo do género, classe social, sexualidade, grau académico, bem como, através de inter-relações complexas entre todos estes fatores. Para Vincent (2003), este conceito oferece um espaço de diálogo em que diferentes áreas de interesse (por exemplo, educação, sexualidade, sociologia, entre outras) se puderam juntar, oferecendo-lhes um espaço comum de pesquisa e de reflexão crítica. Por sua vez, a justiça curricular pode ser definida como

“(...) o resultado da análise do currículo que é elaborado, colocado em ação, avaliado e investigado levando em consideração o grau em que tudo aquilo que é decidido e feito em sala de aula respeita e atende às necessidades e urgências de todos os grupos sociais; os ajuda a ver, analisar, compreender e julgar a si próprios como pessoas éticas, solidárias, colaborativas e corresponsáveis por um projeto de intervenção sociopolítica mais amplo destinado a construir um mundo mais humano, justo e democrático” (Santomé, 2013, p. 9).

Estes dois conceitos (justiça social e justiça curricular) interligam-se pelo fato de, tanto um como outro, terem no centro o conceito de poder. Por isso, para se perceber como o poder funciona, é necessário analisar e encarar os fenómenos sociais através de uma perspetiva crítica (Ball, 2009). É por isso que Estêvão (2005) defende que a gestão dos estabelecimentos de ensino, ambicionando uma verdadeira escola cidadã, deve (1) praticar uma ética da crítica a todas as formas de opressão e de colonização; (2) mas também uma ética da justiça que se centre em questões relacionadas com os direitos humanos, a justiça e a igualdade; (3) e, além disso, uma ética do cuidado que reforça a dimensão afetiva da justiça, a preocupação e a solicitude pelos outros (Estêvão, 2005, p. 5). Ou seja, estes fatores pressupõem a compreensão das escolas como "esferas públicas democráticas" (Giroux, 1993), em que o “pedagógico seja mais político e a aprendizagem se una à própria natureza da mudança social, em que o educador se torne um intelectual público e um verdadeiro agente social” (Estêvão, 2005, p. 9).

Também Crahay (2000) sustenta ser possível encontrar formas de ação que incidam sobre a desigualdade escolar, a despeito da desigualdade social, sem negar esta última ideia. Ou seja, este autor reconhece que há, na escola, o que pode ser denominado de



discriminação positiva ou negativa, tornando-se necessário criar condições para que os sistemas educativos sejam capazes de detetar os fatores que discriminam negativamente, evitando-os e implementando os fatores de discriminação positiva, isto é, operacionalizando a justiça (e eficácia) nas escolas. Para este autor, ao longo da história, as políticas educacionais em diversos países do Ocidente foram sendo influenciadas por três diferentes ideologias pedagógicas, a saber, a igualdade de oportunidades, a igualdade de tratamento e a igualdade de conhecimentos adquiridos. Cada uma destas ideologias congrega uma conceção própria de justiça, sendo sob a égide da igualdade de conhecimentos adquiridos que a equidade é possível de ser alcançada se tivermos em conta que todos os alunos conseguem aprender tudo, desde que sejam presentes as situações educativas de qualidade e que se considerem os seus diferentes ritmos de aprendizagem.

Na linha de pensamento de Crahay (2000) e Dubet (2008), a equidade na educação está situada no centro dos conflitos de interesses, das diferenças de distribuição de bens socioeconómicos e dos modos de fazer a gestão dessa distribuição, sobre os quais agem também os interesses dos diversos grupos sociais. Ainda que a equidade esteja presente nos discursos das políticas educacionais, no ato de consecução dessas políticas, renovam-se os conflitos entre os diversos princípios de justiça que expressam os interesses de diversos grupos de pais, professores, diretores, entre outros (Ribeiro, 2013). Esta é, pois, uma questão que justifica uma análise de concretização da medida política a que este estudo se refere e que se foca nos modos como o discurso de equidade e de promoção de justiça social se concretiza num contexto real. Nas posições que aqui estamos a sustentar não queremos, de modo algum, desvalorizar que todos os alunos precisam de dominar um quadro de conhecimentos relativo ao que é predefinido pois, sem esse nível de base, são prejudicados no seu percurso escolar, inclusive em momentos da escolaridade nos quais não haveria contradição entre meritocracia e direito (Ribeiro, 2013). Assim, a adoção do princípio de igualdade como critério de justiça na educação básica pode e deve ser promovida por meio da política, uma vez que

“os princípios de justiça que acabámos de evocar, as diversas maneiras de julgar a justiça de um sistema escolar, não são somente princípios filosóficos. De um lado, eles engajam as maneiras de colocar os problemas sociológicos, de construir os dados e as representações críticas da escola. De outro lado, cada um desses princípios define os jogos e os conflitos uma vez que cada um deles favorece um ou outro grupo e define quem ganha e quem perde com base nas arbitragens” (Dubet, 2008, p. 45-46).

Por sua vez, Crahay (2000) diz-nos também que as práticas e dispositivos educacionais carregam consigo princípios de justiça, ainda que não estejam explícitos ou explicados como intencionalidades nos discursos e nos documentos. Estas práticas podem conduzir a resultados mais ou menos eficazes e justos, em que o Estado tem o dever de garantir que todos tenham acesso a um conjunto de conhecimentos de acordo com o que é, por essa instituição, definido como relevante. Da mesma forma, é também importante considerar

que os recursos disponibilizados às escolas são essenciais, bem como, a escolha de práticas curriculares pautadas por princípios de justiça (Dubet, 2008). Estas são, pois, ideias relevantes a ter em consideração na análise dos processos curriculares e que são por nós tidas em consideração na recolha e interpretação dos dados da componente empírica do estudo.

## **Procedimentos Metodológicos e Discussão de Dados**

O estudo, na sua componente empírica, seguiu orientações de cariz qualitativo (Vilelas, 2009), concretizadas por um estudo de caso (Yin, 1994; Gangnon, 2010; Thomas, 2011) num Agrupamento de escolas TEIP.

Numa primeira fase, e reconhecendo que a análise documental permite produzir ou reelaborar conhecimentos e criar novas formas de compreender os fenómenos (Sá-Silva, Almeida e Guindani, 2009), foi analisado o Projeto Educativo (PE) do Agrupamento de Escolas com o objetivo de identificar as orientações que guiam a ação da comunidade educativa e os seus principais focos de intervenção. Posteriormente procedeu-se à realização de entrevistas semi-diretivas, no sentido de perceber como os diversos sujeitos interpretam as suas vivências na escola. Para isso, foi desenvolvido um diálogo que permitiu conhecer como estes agentes educativos interpretam os diferentes aspetos da realidade em que se inserem (Bogdan e Biklen, 1994; Goodson, 2013; Seidman, 2013). Os discursos recolhidos foram depois analisados recorrendo à análise de conteúdo (Bardin, 2009; Krippendorff, 2004).

### ***a) Caracterização do Agrupamento de Escolas TEIP***

Na linha do que atrás foi afirmado quando se argumentou ser necessário saber quem são os alunos que vivem as situações decorrentes das políticas curriculares, clarificamos que o Agrupamento de Escolas que constituiu o estudo de caso que aqui se apresenta integrou o programa TEIP em 2009. Essa adesão foi justificada por se sentir a necessidade de conseguir promover mais sucesso escolar na população que frequenta as escolas que o constituem. Localizado na região Norte de Portugal, as escolas deste agrupamento são frequentadas por alunos pertencentes a famílias com capitais culturais diversos e onde uma franja significativa é proveniente do meio rural ou possui um nível de escolaridade relativamente reduzido. Por outro lado, estando situado numa zona onde a indústria sofreu graves problemas, são vários os caos de alunos cujos pais se encontram a situação em desemprego. A tabela I sistematiza algumas características gerais deste Agrupamento.

**Tabela 1: Caracterização do Agrupamento TEIP**

<b>Agrupamento TEIP</b>	<b>Caracterização</b>
<b>Região/Território</b>	O território abrangido pelo Agrupamento é essencialmente rural, integrando unidades fabris, de pequena e média dimensão, determinantes para a economia de toda a região e que foram muito afetadas pela crise que ocorreu em Portugal. O concelho em que o agrupamento se encontra inserido abrange uma população de 22746 habitantes.
<b>Constituição do Agrupamento</b>	Este Agrupamento é constituído por 24 escolas: 11 jardins-de-infância (JI), 7 escolas básicas com 1º ciclo (EB1), 5 escolas básicas com 1º ciclo e II e 1 escola básica com 2º e 3º ciclos (EB2/3), sede do Agrupamento. A escola sede do Agrupamento foi concebida para 24 turmas (cerca de 670 alunos), mas desde sempre funciona com 32 a 44 turmas diurnas e um número médio de 1000 alunos.
<b>Alunos</b>	O Agrupamento é frequentado por 2438 alunos.
<b>Alunos com NEE</b>	185 alunos.
<b>Alunos ASE</b>	1113 alunos.
<b>Docentes</b>	O corpo docente é constituído por 178 professores, cuja faixa etária se situa maioritariamente no intervalo entre os 40 e os 50 anos.
<b>Pessoal não docente</b>	O corpo não docente é constituído por 102 elementos que se distribuem por assistentes operacionais, assistentes técnicos, técnicos de informática, mediadores sociais e animadores socioculturais.
<b>Pais/Encarregados de Educação</b>	Relativamente às habilitações dos encarregados de educação, do total de 2438 alunos, 1485 pertencem a agregados familiares com habilitações iguais ou superiores ao 3.º ciclo (811 mães e 674 pais), o que corresponde a uma percentagem de 61%.
<b>Programas de Tutoria</b>	Por serem considerados alunos em risco, 114 alunos são acompanhados em programas de tutoria.
<b>Retenção escolar</b>	1º ciclo: 45 alunos (4,2%); 2º ciclo: 24 (3,9%); 3º ciclo: 45 (24,4%).

**b) O projeto educativo do Agrupamento de Escolas**

De acordo com o que é enunciado no Projeto Educativo (PE) do Agrupamento de Escolas a que este estudo se refere, a ação da comunidade educativa visa “um enquadramento e um sentido para a ação que compromete e vincula toda a comunidade educativa a finalidades comuns”. Este projeto, que foi elaborado ao longo do ano letivo 2014/2015, procedeu também à preparação do Plano Plurianual de Melhoria, para 2014-2017, no âmbito do que é definido pela rede do Programa TEIP. De acordo com as regras deste Programa, em cada ano escolar, as escolas da rede TEIP têm de elaborar um relatório de autoavaliação do projeto desenvolvido. No caso deste Agrupamento de escolas, é referido que neste procedimento autoavaliativo se procederá “à identificação do grau de concretização dos objetivos fixados, assim como à avaliação das atividades realizadas pelo

Agrupamento, a sua organização e gestão, através dos resultados que concretizam a missão da escola e a prestação de um serviço educativo de qualidade”.

A leitura deste documento permite perceber que existe a enunciação da intenção de a ação educativa mobilizar a experiência e os saberes construídos ao longo dos anos, pelos diferentes elementos, de modo a transformar a escola numa instituição de vivência e de aprendizagem de culturas e de democracia. Como exemplos de situações que mostram como o Agrupamento está a conseguir atingir este objetivo, o PE refere ter-lhe sido atribuído o Selo Escola Intercultural, nos anos letivos 2012/2014 e 2014/2015, e o Selo de Escola Voluntária, nos anos letivos 2012/2014 e 2014/2015. Tendo como tema central a *cidadania*, o PE explicita os sentidos em que ela é entendida: (1) cidadania enquanto princípio de legitimidade política; (2) cidadania como construção identitária; e (3) cidadania como conjunto de valores. Refira-se que estas três dimensões da cidadania encontram-se consagradas no artigo 7.º da Lei de Bases do Sistema Educativo Português como objetivos centrais da educação básica, o que revela que este Agrupamento de Escolas desenvolveu um projeto que concretiza o discurso político enunciado.

Em síntese, pode concluir-se que é reconhecido no PE a importância das vivências democráticas, dentro do espaço da sala de aula ou dentro do espaço geral da escola que se traduzem, entre outras, nas relações de diálogo e respeito mútuo, nas oportunidades de participação e na ausência de situações de discriminação. O PE deste Agrupamento TEIP parece ter presente a necessidade e a importância de construir uma escola cidadã (Estêvão, 2005) em que as questões da justiça se relacionam com a equidade, a igualdade e os direitos humanos, bem como com a construção de relações solidárias no seio da comunidade educativa (Leite, Fernandes, Mouraz e Sampaio, 2015).

No que aos recursos humanos diz respeito, a pertença ao Programa TEIP permitiu a contratação anual de três mediadores sociais e uma animadora sociocultural que contribuem para a viabilização de uma educação mais atenta a aspetos da formação global e das especificidades culturais dos distintos alunos que constituem a população escolar deste Agrupamento. Ao mesmo tempo, esta pertença ao TEIP, e o PE dele decorrente, estiveram na base do estabelecimento de um contrato de autonomia com o Ministério da Educação que permitiu a contratação de um técnico de informática, para apoio à organização dos processos de comunicação interna e de relação das escolas com a comunidade envolvente.

Sistematizando também o que é apontado por este Agrupamento de Escolas ao nível das áreas prioritárias de intervenção, e dirigidas para que a educação escolar seja mais justa, os compromissos enunciados no PE apontam para:

- Criação de recursos que permitam diversificar a oferta educativa com metodologias inovadoras que favoreçam uma aprendizagem dos aspetos essenciais do currículo nacional;
- Exploração de recursos diversificados e implicados na mudança das práticas educativas, no suporte às aprendizagens, no apoio ao currículo, no desenvolvimento da literacia da informação, tecnológica e digital, na formação de leitores críticos e na construção da cidadania;

- Garantia da prestação de um serviço público de educação que melhore a qualidade das aprendizagens, tendo em vista a equidade, a cidadania, a inclusão e o desenvolvimento local;
- Implementação de mecanismos de acompanhamento junto de alunos em risco de exclusão que promovam a inclusão e diminuam o abandono escolar.

Estes compromissos parecem enaltecer aquilo que alguns autores, como Freire (1997) e Stoer e Magalhães (1999), referem como essencial para alcançar uma maior justiça social, isto é, fornecer uma educação de qualidade atendendo às especificidades das diversas identidades escolares presentes nas escolas. Por sua vez, e justificado na intenção de cumprir princípios de justiça curricular, o modelo de organização do currículo a seguir pelo Agrupamento aponta para que a aprendizagem de qualidade deve ter em conta os conhecimentos prévios dos alunos, o seu envolvimento nos processos de aprendizagem e a sequencialidade e a articulação entre saberes e conteúdos. Ou seja, para além do Agrupamento desejar que as necessidades dos diferentes grupos sociais que nele convivem sejam respeitadas (Santomé, 2011, 2013), traça também orientações que favorecem a existência de pedagogias ativas e diferenciadas (Perrenoud, 2003). De acordo com o que é enunciado no PE, este modelo concretiza-se pelos seguintes procedimentos:

- Clarificação dos objetivos e capacidades que se pretendem desenvolver nos alunos;
- Seleção dos conhecimentos e conteúdos disciplinares relevantes para a aprendizagem;
- Análise e diagnóstico dos saberes e interesses dos alunos;
- Recurso a estratégias que fomentem a participação e a responsabilização dos alunos nas aprendizagens;
- Mobilização de metodologias e recurso a materiais pedagógicos diversificados, que envolvam os alunos em processos investigativos, reflexivos e colaborativos;
- Recurso a processos de avaliação contínua e sistemática que acompanhem o percurso dos alunos e que forneçam dados para a sustentação ou reformulação de estratégias de ensino e de aprendizagem;
- Utilização de instrumentos e procedimentos que apoiem os alunos em práticas de autoavaliação.

O PE refere ainda como fundamental a necessidade de implementar práticas de sequencialidade entre níveis de ensino e de articulação vertical e horizontal do currículo na intenção de potenciar o aprofundamento e o efeito cumulativo das aprendizagens precedentes sobre as aprendizagens futuras. Neste mesmo seguimento, e ao nível da Educação Especial, refere que são elaboradas matrizes curriculares definidas em função do perfil de funcionalidade de cada aluno, e que são incluídas no seu currículo específico individual, assim como as áreas e as respetivas cargas curriculares. Por fim, e no que às atividades de enriquecimento curricular (AEC) diz respeito, é definida a necessidade do

Agrupamento “proporcionar aos alunos atividades de enriquecimento curricular, de frequência facultativa e de natureza eminentemente lúdica e cultural, incidindo, nomeadamente, nos domínios desportivo, artístico, científico e tecnológico, de ligação da escola com o meio, de solidariedade e voluntariado e da dimensão europeia da educação”.

### **c) Entrevistas**

Para captarmos as percepções das vivências que decorrem da pertença a um Agrupamento de Escolas TEIP e o modo como nele são, ou não, seguidos processos capazes de promover a justiça curricular e social, foram realizadas três entrevistas semi-diretivas concretizadas com a Coordenadora do programa TEIP, a Coordenadora da equipa de autoavaliação e a Diretora do Agrupamento de Escolas. Para tal, foram construídos dois guiões, um para as Coordenadoras e outro para a Diretora. Tivemos a preocupação, aquando da realização do guião, de começar por questões simples e que, não sendo focadas em opiniões sobre as situações vividas, permitiram a criação de um ambiente propício a que as entrevistadas se sentissem à vontade e disponíveis para colaborar. São disso exemplo, o percurso académico e a experiência profissional. Só posteriormente se partiu para questões mais específicas relacionadas com o objeto de estudo.

Estas entrevistas tiveram como objetivo conhecer o impacto do programa TEIP neste Agrupamento de Escolas, e do processo de autoavaliação e de monitorização que lhe é inerente, segundo quem o vive no quotidiano escolar. A análise crítica desses dados, isto é, dos efeitos que lhe são reconhecidos, teve como objetivo inferir eventuais impactos destas medidas políticas ao nível da justiça curricular e social.

Em geral, e através dos discursos obtidos, compreende-se a existência de uma relação direta entre o programa TEIP e a necessidade de prestar contas, sendo a autoavaliação o instrumento tido como mais valorizado para a concretização deste processo. Foi afirmado:

“A autoavaliação só começou a ter alguma consistência com a entrada no programa TEIP. Temos que prestar contas e como tal temos que fazer autoavaliação (...) já aprovamos um guião de procedimentos para realizar autoavaliação na escola e agora vamos começar a implementá-lo (...) A autoavaliação, para nós, acho que é importante. É ver-nos ao espelho, geralmente nunca temos tempo para nos vermos ao espelho” (D)

“É... porque é que os professores depois também se perdem um bocado no trabalho ou muito trabalho, porque há muito microprojectos em que se acaba por se perder um bocadinho o rumo daquilo que se quer” (CEA)

“Existe uma cultura que está a ser implementada e a ser melhorada, porque isto são processos a longo-prazo, não é? Não é uma coisa que a gente chega ali e diz “agora vamos fazer autoavaliação”. Porque, é assim, tudo o que é mudança... A mudança no sistema educativo, nestas instituições, é sempre uma coisa, tem que se feita a longo-prazo, as pessoas são um bocado... não são muito recetivas à mudança, porque tivemos muitos anos de escola em que a escola era elitista, era seletiva...” (CEA)

“Eu acho que é importante esse olhar externo, principalmente até para provocar olhares internos... Porque, no fundo foi importante para nos chamar a atenção para determinadas coisas que nós fazíamos bem, para outras que fazíamos menos bem, e outras até que fazíamos mal, e depois tentámos reorganizar...” (CPT)

“Eu creio que passa muito pelos recursos também. Apesar de tudo eu acho que a escola teria que ter mais autonomia, se lhe podemos chamar assim, para os recursos que necessita. Nós estamos muito limitados muitas vezes porque aqueles recursos que nós queremos acabam por ter que ser negociados e quem decide não é quem está cá. Portanto, eu acho que passa por aí. Eu penso que nós encontramos soluções, nós temos projetos, mas muitas vezes queremos implementá-los e não temos como” (CPT)

Através destas afirmações denota-se a existência de sentimentos paradoxais relativamente à situação do Agrupamento. Por um lado, é evidente a satisfação das entrevistadas pela escola integrar o programa TEIP, sendo o processo de monitorização que lhe é inerente considerado positivo e vantajoso para tentar atingir os objetivos definidos no PE. Por outro lado, percebe-se que existe a resistência de alguns elementos da comunidade educativa relativamente às mudanças e às reflexões necessárias para atingir a melhoria desejada. Relembrando o conceito de *agência* (Priestley, 2010), pelos discursos compreende-se que as limitações impostas pelo contexto condicionam a ação dos profissionais.

Quanto ao fato deste Agrupamento de Escolas estar inserido no programa TEIP, infere-se que existe uma atenção focalizada na definição das metas a atingir e uma corresponsabilização da comunidade escolar na sua definição, aspeto que corrobora o pensamento de Perrenoud (2003) e Crahay (2000) quando afirmam que é fundamental que a definição das metas a atingir – principalmente no que aos resultados académicos diz respeito – sejam contextualizadas pela comunidade educativa, numa lógica de trabalho colaborativo (Hargreaves, 1998), e não impostas somente por medidas políticas externas. A par disto, a monitorização do projeto educativo é reconhecida como uma das grandes vantagens apontadas ao programa TEIP, sendo ainda relevado o fato deste Programa permitir obter recursos (humanos e materiais) que apoiam estes processos de monitorização/autoavaliação. A existência de um elemento externo (consultor/a do Projeto TEIP do Agrupamento) é também reconhecida como uma mais-valia no apoio a processos de monitorização/autoavaliação capazes de potencializar situações geradoras de uma justiça curricular e social. São exemplo destas ideias as afirmações:

“As principais razões [para integrar o programa TEIP] foi as vantagens que em termos de recursos nós poderíamos ter e em termos também de alguma orientação em termos do que se poderia fazer aqui na escola. Nós começamos a definir objetivos quantificáveis, porque nisso havia muita dificuldade entre nós. Tivemos apoio da equipa TEIP da antiga direção regional... Propusemos uma primeira vez, concorremos mas não fomos aceites. Da segunda vez já foi por

convite, convidaram-nos (...) a razão que foi apresentada para integrarmos as escolas TEIP é o facto de termos muitos alunos apoiados pela ação social escolar” (D)

“A escola está preocupada com [a autoavaliação] desde 2002, desde que saiu o diploma... Tentámos fundamentar, procurando livros e inteirando-nos de alguns programas... “Qualidade XXI”... tínhamos já algum historial de 95/96, em que nós pertencemos ao programa PEP. Depois em 2002/2003, com o diploma, nós tentámos logo agarrar... tentámos entrar no programa de gestão flexível do currículo... também se criou um grupo de trabalho nessa fase, recolhemos alguns dados, até porque algumas inspeções que cá vinham iam referindo a importância disto... quando tivemos a AEE tínhamos acabado de entrar para o programa TEIP... Nós tínhamos alguma recolha, mas não tínhamos propriamente uma autoavaliação devidamente organizada... Lá está, o programa TEIP foi estruturando essa autoavaliação ...” (CPT)

“(...) a equipa de autoavaliação... embora seja feita com pessoas da escola... deverá sempre ter alguém para garantir que também não somos muito afetados pelo facto de já estarmos cá dentro... não estarmos tão críticos... Portanto, poderá ser importante garantir, aqui, nesta equipa, um olhar um pouco mais distanciado” (CPT)

“Melhoria existe sempre. Melhoria existe sempre porque nós fazemos a nossa reunião da equipa TEIP... reunimos com a equipa TEIP, vemos o que é que está para melhorar e vamos tentar melhorar. Agora não sabemos é se melhorarmos ao nível que a avaliação externa pretende que a gente melhore... muito difícil porque nós temos um público, temos uma população, aliás, uma comunidade educativa um bocado difícil, não é? Porque se não, não éramos TEIP” (CEA)

Centrando agora a nossa atenção em aspetos relativos ao desenvolvimento curricular e à influência que decorre da pertença deste Agrupamento de Escolas ao Programa TEIP, percebe-se que existem efeitos ao nível da atenção, quer a aspetos relativos à Educação Especial, quer de outras especificidades dos alunos. Neste seguimento, e no decorrer da entrevista, pareceu-nos essencial questionar as entrevistadas acerca do que consideram ser um currículo justo. A esta pergunta, foi respondido:

“Um currículo justo? Isso é muito complicado. Para mim um currículo justo é um currículo que se adapte às capacidades e competências dos alunos. Nós aqui na escola sempre fomos pioneiros e inovadores, há muitos anos, em fazer novas propostas curriculares para alunos que não se adaptem. Isto de dar o mesmo currículo a todos, acho que é a coisa mais injusta e há falta de equidade, de facto. Temos que dar um currículo ajustado ao tipo de alunos que temos” (D)

“Sabe que isso é muito difícil de responder. Um currículo justo, ajustar... isto é irmos as duas comprar uma roupa, não é? E podemos comprar a mesma roupa, a medida é que tem que ser diferente, não é? A sua vai levar menos uns objetivos e a minha vai ter que levar mais [risos] porque eu ocupo mais. A justiça era, por exemplo, condições especiais de avaliação. Nós temos a nossa... os códigos linguísticos, começa logo por aí” (CEA)



“É uma palavra nova [risos]. Eu penso que é um currículo de tal modo flexível que responde a todos. Acho que só pode ser, não estou a ver outra maneira, não é? Pronto, e nesse aspeto eu acho que sempre houve essa preocupação. Portanto, esta é uma escola com um longo percurso em termos de educação especial e eu creio que isso também tem algum efeito. Pronto, independentemente de tudo, o fato da escola trabalhar com alunos da educação especial, e todos os professores trabalharem com alunos da educação especial, obrigou-os a encontrar novas soluções para esses alunos e de alguma maneira prepararem-se para responder a todos. Embora tivéssemos um percurso muito longo...” (CPT)

Em síntese, percebe-se que a justiça associada à equidade está presente na reflexão que estas professoras, responsáveis por atividades do Agrupamento de Escolas, fazem acerca do currículo e da sua adaptação às necessidades dos alunos, sendo que é dada bastante importância, quer à existência de elementos externos que apoiem processos de autoavaliação das escolas, quer à existência de um acompanhamento à execução do plano de melhoria da ação curricular. Ou seja, estas entrevistadas reconhecem a importância que tem a existência de um ‘amigo crítico’, isto é, de alguém que possa transportar para o grupo de trabalho e para a análise uma visão distanciada, ampla e comprometida das situações, com um permanente questionamento dos aspetos em jogo (Leite, 2002). Transferindo esta reflexão para possibilidades que podem decorrer de ruturas com lógicas de centralização, podemos concluir que, se às escolas forem fornecidas condições de uma assessoria externa, ou seja, deste ‘amigo crítico’, ele pode transportar um olhar externo que estimule os olhares internos a aprofundar e a refletirem acerca das diversas situações educativas para conseguirem tomar decisões próprias e informadas, numa ótica de trabalho colaborativo que se afasta de processos orientados pela centralização curricular.

## **Considerações finais**

Como foi referido, este artigo teve como principal objetivo perceber se o projeto educativo desenvolvido pelas escolas, no quadro do programa TEIP, está a contribuir para intervir na luta contra as desigualdades e no combate ao insucesso escolar.

Numa perspetiva ampla, o estudo permitiu reconhecer que a autonomia das escolas, enquanto política educativa de descentralização e de regulação, tem contradições implícitas que minam os objetivos com que são anunciadas e que transparecem no quotidiano escolar. O foco na avaliação e na monitorização das ações educativas são disso um exemplo, sendo encaradas, por um lado, como positivas por gerarem uma reflexão crítica e a procura constante de melhoria; mas, por outro lado, como negativas quando o foco nos resultados e na prestação de contas se sobrepõe à procura e à concretização de práticas curriculares ativas e diferenciadas.

O que estamos a sustentar é que a construção e o desenvolvimento de um currículo adaptado às necessidades dos alunos acaba por ser condicionada por negociações e pressões

decorrentes da implementação de políticas públicas que, nas suas contradições, afetam movimentos de autonomia escolar e curricular. Na análise do projeto educativo a que neste artigo nos referimos percebe-se a ambição de construir uma escola democrática e cidadã e a vontade de proporcionar uma educação de qualidade que não ignore as especificidades das diversas identidades que convivem nos espaços escolares, fator essencial para alcançar uma maior justiça curricular e social. No entanto, e como foi evidente, embora a atenção focalizada na definição das metas a atingir, na monitorização do projeto educativo e na coresponsabilização da comunidade escolar na sua definição sejam consideradas como essenciais para o alcance de uma melhoria educacional, estas práticas nem sempre se convertem em práticas efetivas para alcançar os objetivos desejados, quer por fatores internos quer por fatores externos. Apesar disso, percebe-se que a justiça associada à equidade está presente na reflexão das entrevistadas, principalmente no que ao currículo diz respeito e à sua adaptação às necessidades dos alunos. Para isso contribui, tal como foi manifesto, a possibilidade que o programa TEIP oferece de existirem recursos humanos e materiais que apoiam os processos de monitorização e de autoavaliação, principalmente por terem a presença de um elemento externo, especialista, um “amigo crítico”, que orienta e auxilia o processo de construção de planos de melhoria.

Em síntese, esta medida de territorialização das políticas educativas pode assumir-se como uma possibilidade para as escolas desenvolverem processos curriculares inovadores – a nível de planificação, formulação, monitorização e administração educativas – que afirmem os poderes periféricos e a valorização do local. Porém, consideramos que a primazia de práticas geradoras de uma maior justiça curricular e social só ocorrerá se esta medida não se fechar nas suas próprias limitações, isto é, não for afetada pela falta de recursos e se não se limitar às imposições de uma regulação externa e centralizadora que contraria processos de construção coletiva da autonomia e do currículo escolar, que acabam por desvalorizar princípios de equidade e justiça social.

### *Notas*

1. Consultar <http://www.dge.mec.pt/teip>.
2. Segundo Bourdieu e Passeron (1970), a escola privilegia a linguagem e os códigos sociais das classes mais favorecidas o que, conseqüentemente, exclui os menos favorecidos. Da mesma forma, consideram estes autores que toda ação pedagógica exerce uma violência simbólica enquanto imposição de poder arbitrário.
3. Alunos com Necessidades Educativas Especiais.
4. Alunos com apoio da medida Ação Social Escolar que se destina a compartilhar as despesas escolares de alunos com vista à aquisição de livros e material escolar, refeições e transportes.
5. As AEC desenvolvem-se no 1.º ciclo do ensino básico e focam-se em “(...) atividades educativas e formativas que incidam na aprendizagem da língua inglesa ou de outras línguas estrangeiras e nos domínios desportivo, artístico, científico, técnico e das tecnologias da informação e comunicação, de ligação da escola com o meio e de educação para a cidadania” (Despacho 9265-B/2013, de 15 de julho de 2013).

## Referências

- AFONSO, N.; COSTA, E. A avaliação externa das escolas: um instrumento de regulação baseado no conhecimento. In: BARROSO, J.; AFONSO, N. (Orgs.). *Políticas Educativas. Mobilização de conhecimentos e modos de regulação*. Gaia: Fundação Manuel Leão, 2011. p. 155-189.
- APPLE, M. *Sociologia da Educação: Análise Internacional*. Porto Alegre: Penso Editora, 2013.
- APPLE, M.; BEANE, J. *Democratic schools*. University of Michigan: Association for Supervision and Curriculum Development, 1995.
- ARAÚJO, C. Legitimidade, justiça e democracia: o novo contratualismo de Rawls. *Lua Nova*, São Paulo, v.57, p. 73-85, 2002.
- ARNOT, M. *Educating the Gendered Citizen – Sociological Engagements with National and Global Agendas*. Londres/Nova Iorque: Routledge, 2009.
- AZEVEDO, M. Igualdade e equidade: qual é a medida da justiça social? *Avaliação*, Campinas; Sorocaba, SP, v.01, p.129-150, 2013.
- BALL, S.; MAINARDES, J.; MARCONDES, M. Entrevista com Stephen J. Ball: um diálogo sobre Justiça social, pesquisa e política educacional. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 30, n. 106, p. 303-318, 2009.
- BARBIERI, H. Os TEIP, o projeto educativo e a emergência de perfis de território. *Educação, Sociedade & Culturas*, n.20, p. 43-75, 2003.
- BARBOSA, M. *Educação e Cidadania. Renovação da Pedagogia*. Porto: Ágora, 2006.
- BARDIN, L. *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70, 2009.
- BARRÈRE, A. Ce que fait l'évaluation aux établissements scolaires: une année dans un collège d' "éducation prioritaire". *Ethnologie Française*, Paris, n. 1, p. 141-149, 2010.
- BARROSO, J. A autonomia das escolas: uma ficção necessária. *Revista Portuguesa de Educação*, v.2, p. 49-83, 2004.
- BARROSO, J. A utilização do conhecimento em política: o caso da gestão escolar em Portugal. *Educação & Sociedade. Revista de Ciência da Educação*, n. 1, p. 987-1007, 2009.
- BEANE, J. Integração curricular: a essência de uma escola democrática.. *Currículo sem Fronteiras*, v.3, n.2, p. 91-110, 2003.
- BERNSTEIN, B. Entrevista com Basil Bernstein, *O Professor*, n. 25, p. 19-23, 1980
- BOGDAN, R; BIKLEN, S. *Investigação Qualitativa em Educação*. Porto: Porto Editora, 1994.
- BOLÍVAR, A. *Como melhorar as escolas. Estratégias e dinâmicas de melhoria das práticas educativas*. Porto: Edições ASA, 2003.
- BOLÍVAR, A. *Melhorar os Processos e os Resultados Educativos. O que nos ensina a investigação*. Gaia: Fundação Manuel Leão, 2012.
- BOURDIEU, P; PASSERON, J. *A reprodução. Elementos para uma teoria do sistema de ensino*. Lisboa, 1970.
- CANDAU, V. M. (2009) Educação Escolar e Cultura(s): multiculturalismo, universalismo e currículo. In: CANDAU, V. M. (Org.) *Didática: questões contemporâneas*. Rio de Janeiro: Ed. Forma & Ação, 2009.
- CANDAU, V. M. Diferenças culturais, cotidiano escolar e práticas pedagógicas. *Currículo sem Fronteiras*, v.11, n.2, p. 240-255, 2011.
- CONNELL, R. *Escuelas e justicia social*. Madrid: Edicionaes Morata, 1999.
- CONNELL, R. *Estabelecendo a diferença: escolas, famílias, e divisão social*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

- CONNELL, R. Just education. *Journal of Education Policy*, v.27, n.5), p. 681-683, 2012.
- CRAHAY, M. L'École peut-elle être juste et efficace? De l'égalité des chances et l'égalité des acquis. *Revue Française de Pédagogie*, Bruxelles, n. 135, p. 223-225, 2000.
- DUBET, F. *L'école des Chances. Qu'est-ce qu'une école juste?* Paris: Éditions du Seuil et La République des Idées, 2004.
- DUBET, F. *O que é uma escola justa? A escola das oportunidades*. São Paulo: Cortez, 2008.
- ESTÊVÃO, C. Justiça e direitos humanos na política educacional portuguesa. *Revista Iberoamericana de Educación*, p. 1-11, 2005.
- FERREIRA, E. *(D)enunciar a Autonomia. Contributos para a compreensão da génese e da construção da autonomia escolar*. Porto: Porto Editora, 2012.
- FERREIRA, F. *O Local em Educação. Animação, Gestão e Parceria*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2005.
- FORMOSINHO, J. Autonomia das escolas em Portugal 1987 – 2007. In FORMOSINHO, J.; SOUSA, A.; MACHADO, J.; HENRIQUE, F. *Autonomia da Escolas Pública em Portugal*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão, 2010. p. 43-56.
- FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1997.
- GANGNON, Y. *The Case Study as Research Method: A Practical Handbook*. Presses de l'Université du Québec, 2010.
- GIROUX, H. *La Escuela y la Lucha por la Ciudadanía*. Madrid: Siglo Veintuno Editores, 1993.
- GOODSON, I. *Developing narrative theory: life histories and personal representation*. London: Routledge, 2013.
- HARGREAVES, A. (1998). *Os Professores em Tempos de Mudança: O Trabalho e a Cultura dos Professores na Idade Pós-Moderna*. Lisboa: Mc Graw-Hill, 1998.
- HYPOLITO, A. M. Políticas curriculares, estado e regulação. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1337-1354, 2010.
- KRIPPENDORFF, K. *Content Analysis. An Introduction to its Methodology*. London: SAGE Publications, 2004.
- LEITE, C. A territorialização das políticas e das práticas educativas. In: LEITE, C. (Org.) *Mudanças curriculares em Portugal*. Transição para o século XXI. Porto: Porto Editora, 2005. p. 15-32.
- LEITE, C. *O Currículo e o Multiculturalismo no Sistema Educativo Português*. Coimbra: Fundação Calouste Gulbenkian, 2002.
- LEITE, C. O Lugar da Escola e do Currículo na Construção de uma Educação Intercultural. In: CANEN, A; BARBOSA, A. (Orgs.). *Ênfases e Omissões no Currículo*. Papirus Editora, 2001. p. 1-18.
- LEITE, C. *Para uma escola curricularmente inteligente*. Porto: Ed. ASA, 2003.
- LEITE, C. Políticas de currículo em Portugal e (im)possibilidades da escola se assumir como uma instituição curricularmente inteligente. *Currículo Sem Fronteiras*, v.6, n.2, p. 67-81, 2006.
- LEITE, C.; FERNANDES, P. Curricular studies and their relation with the political agenda for educativo. *Transnational Curriculum Inquiry*, n. 2, p. 35-49, 2012.
- LEITE, C.; FERNANDES, P. Desafios aos professores na construção de mudanças educacionais e curriculares: Que possibilidades e que constrangimentos. *Revista Educação*, v.33, n.3, p. 198-204, 2010.
- LEITE, C.; FERNANDES, P.; SILVA, S. M. O lugar da educação para a cidadania no sistema educativo português: perspetivas de docentes de uma escola TEIP. *Educação*, v. 36 , n.1, p. 35-43, 2013.

- LEITE, C; FERNANDES, P; MOURAZ, A; SAMPAIO, M. Parcerias entre a escola e a comunidade: Uma análise a partir da avaliação externa das escolas. *Dados: Revista de Ciências Sociais*, v. 58, n. 3, p. 825-855, 2015.
- LEITE, C; RODRIGUES, L; FERNANDES, P. A autoavaliação das escolas e a melhoria da qualidade da educação – um olhar reflexivo a partir de uma situação. *Revista Estudos Curriculares*, n. 1, p. 21-45, 2006.
- LEMO, V. Políticas Públicas de Educação: Equidade e Sucesso Escolar. *Sociologia, Problemas e Práticas*, n. 73, p. 151–169, 2013.
- LIMA, L. Administração da Educação e autonomia das escolas. In: *Conselho Nacional de Educação. A Educação em Portugal (1986-2006): alguns contributos de investigação*, 2006.
- LIMA, L. *Organização Escolar e Democracia Radical: Paulo Freire e a Governação Democrática da Escola Pública*. São Paulo: Cortez Editora, 2000.
- LOPES, A. C. Teorias pós-críticas, política e currículo. *Educação, Sociedade & Culturas*, n. 39, p. 27-23, 2013.
- MENEZES, I. Entrevista com Isabel Menezes. Revista 2pontos. Disponível em: [http://www.2pontos.pt/outrasedicoes/Pdf/2PONTOS07\\_Isabel.pdf](http://www.2pontos.pt/outrasedicoes/Pdf/2PONTOS07_Isabel.pdf), 2007. Acesso em: 18 de ago de 2015.
- MILNER, R. What does teacher education have to do with teaching? Implications for diversity studies. *Journal of Teacher Education*, v. 61, n.1-2, p. 118-131, 2010.
- MOREIRA, A. F.; CANDAU, V. M. Educação escolar e cultura(s): construindo caminhos. *Revista Brasileira de Educação*, n. 23, p.156-168, 2003.
- MOREIRA, A.; SILVA, T. *Currículo, Cultura e Sociedade*. São Paulo: Cortez Editora, 1994.
- PACHECO, J. Políticas curriculares descentralizadas: Autonomia ou recentralização? *Educação & Sociedade*, n. 73, p. 139-161, 2000.
- PARASKEVA, J. M. *As Dinâmicas dos Conflitos Ideológicos e Culturais na Fundamentação do Currículo*. Porto: ASA, 2001.
- PERRENOUD, P. Sucesso Na Escola: Só O Currículo, Nada Mais Que O Currículo! *Cadernos de Pesquisa*, n. 119, p. 09-27, 2003.
- PORTUGAL. Despacho 9265-B/2013, de 15 de julho, 2013.
- PORTUGAL. Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril, 2008.
- PORTUGAL. Decreto-Lei n.º115-A/98, de 4 de maio, 1998.
- PORTUGAL. Despacho nº 147-B/ME/96, 1996.
- PORTUGAL. Lei de Bases do Sistema Educativo Português de 1986, Lei n.º 46/86, de 14 de outubro, 1986.
- PORTUGAL. Portaria nº 1260/2007, de 26 de setembro, 2007.
- PRIESTLEY, M. Schools, teachers, and curriculum change: A balancing act? *Journal of Educational Change*, v. 12, n. 1, p. 1-23, 2010.
- PRIESTLEY, M.; BIESTA, G.J.J.; Robinson, S. Teacher agency: what is it and why does it matter? In: KNEYBER, R.; EVERS, J. (eds.), *Flip the System: Changing Education from the Bottom Up*. London: Routledge, 2015. p. 1-11.
- RAWLS, J. *Justiça como equidade: uma reformulação*. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- RIBEIRO, E.; MACHADO, J. As Escolas e a Autonomia. Conclusões de um estudo de caso. *Gestão e Desenvolvimento*, n.19, p. 57-174, 2011.
- RIBEIRO, V. Justiça como equidade na escola, igualdade de base, currículo e avaliação externa.” *Cadernos Cenpec*, São Paulo, v.3, n.1, p. 63-78, 2013.

- SANTOMÉ, J. T. A Construção da Escola Pública como Instituição Democrática: Poder e Participação da comunidade. *Currículo sem Fronteiras*, v.1, n.1, p. 51-80, 2001.
- SANTOMÉ, J. T. *Currículo escolar e justiça social: o Cavalo de Troia da Educação*. Porto Alegre: Penso, 2013.
- SANTOS, B. S. *Reinventar a democracia*. Lisboa: Gradiva, 1998.
- SÁ-SILVA, J.; ALMEIDA, C.; GUINDANI, J. Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas. *Revista Brasileira de História e Ciências Sociais*, n.1, p. 1-15, 2009.
- SEIDMAN, I. *Interviewing as Qualitative Research: A Guide for Researchers in Education & The Social Sciences*. Teachers College, Columbia University, New York, 2013.
- SIMÕES, G. A autoavaliação das escolas e a regulação da ação pública em educação. *Sísifo*, Revista de Ciências da Educação, n.4, p. 165-179, 2007.
- STOER, S. *Educação e Mudança Social em Portugal*. Porto: Edições Afrontamento, 1986.
- STOER, S.; CORTESÃO, L. “Levantando a Pedra”. *Da Pedagogia Inter/Multicultural às Políticas Educativas numa Época de Transnacionalização*. Porto: Edições Afrontamento, 1999.
- THOMAS, G. *How to do your Case Study: A Guide for Students and Researchers*. SAGE Publications Inc, 2011.
- TRINDADE, R. As políticas educativas como obstáculo à escola democraticamente organizada. In: *Atas do 7º Congresso dos Professores do Norte*, 2011, p. 19-30.
- VILELAS, J. *Investigação: o Processo de Construção do Conhecimento*. Lisboa: Edições Silabo, 2009.
- VINCENT, C. *Social justice, Education and Identity*. Routledge, 2003.
- WOOD, E.; LEVINSON, M.; POSTLETHWAITE, K.; BLACK, A. *Equity Matters*. University Exeter, 2001.
- YIN, R. *Case Study Research: Design and Methods*. Thousand Oaks, CA: SAGE Publications, 1994.
- YOUNG, M. *Conhecimento e Currículo. Do socioconstrutivismo ao realismo social na sociologia da educação*. Porto: Porto Editora, 2010.

### ***Agradecimentos***

Este trabalho foi apoiado por verbas do Fundo Social Europeu, através do Programa Operacional Potencial Humano (tipologia de intervenção nº 4.1, “Bolsas de formação avançada”, do eixo nº 4, “Formação avançada”), do QREN Portugal 2007-2013, e por verbas do Orçamento de Estado através da Fundação para a Ciência e a Tecnologia, IP (bolsa de doutoramento com a ref.: SFRH/BD/98799/2013).

### ***Correspondência***

**Marta Sampaio:** Estudante de Doutoramento em Ciências da Educação da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto e bolsista de investigação apoiada pela Fundação para a Ciência e a Tecnologia (SFRH/BD/98799/2013).

**E-mail:** msampaio@fpce.up.pt

**Carlinda Leite:** É Professora da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto.

**E-mail:** carlinda@fpce.up.pt

---

Texto publicado em *Currículo sem Fronteiras* com autorização das autoras.

---

### **3. Construindo pontes para a reflexão final: *transversalidades e fronteiras* entre a Avaliação Externa de Escolas e o Programa TEIP**

Os processos derivados de ações de *accountability* que promovem a autorregulação e a implementação da autoavaliação nas escolas assumem-se como uma força política comum que é transversal à AEE e ao programa TEIP. Por sua vez, os processos de descentralização e territorialização das políticas educativas, que têm a sua face mais visível na política de autonomia das escolas e consequente valorização do local, não se desprendem desta norma mais ampla de responsabilização e prestação de contas intrínsecos à AEE e ao programa TEIP.

Da mesma forma que existem processos que aproximam estas duas políticas, existem também fronteiras que delimitam, principalmente, o tipo de efeitos que estas têm no que diz respeito ao conhecimento por elas gerado. Por um lado, a AEE, ao ocorrer em espaços distantes de tempo, é um processo pontual que recolhe informação sobre as escolas que pode ser relevante e surtir efeitos ao nível curricular. Ainda assim, os seus efeitos mais visíveis limitam-se aos planos de melhoria que as escolas são obrigadas a elaborar e a outros pontos menos positivos ou oportunidades de melhoria que são referidos nos relatórios de AEE e que pretendem constituir orientações das ações a desenvolver pelas escolas. Por outro lado, o programa TEIP implica a existência de um processo de monitorização mais continuado e a constante reflexão acerca das ações que são despoletadas. Acresce também o facto de a existência de um perito externo permitir que a escola desenvolva o seu trabalho de melhoria contínua com um processo de acompanhamento regular e mais intenso.

Sendo o sucesso escolar e a melhoria educacional as metas destas duas políticas educacionais, elas atribuem grande importância aos resultados obtidos pelos alunos nos exames nacionais. Esta situação é percecionada pelos inquiridos, e como foi dado conta nos artigos constantes deste capítulo, como incompatível com o desenvolvimento de alternativas e reajustes curriculares que reconheçam a diversidade de alunos/as presentes nos contextos escolares. A justiça em termos curriculares acaba por estar condicionada pela ação dos/as professores/, sendo que assumirem o papel de decisores curriculares (Leite, 2002b; Leite & Fernandes, 2010) nem sempre se coaduna com a



prestação e contas inerente ao trabalho que realizam e à resposta que têm de dar em termos de sucesso escolar traduzido nos resultados académicos alcançados pelos/as alunos/as.

Apesar dos diferentes efeitos que estas duas políticas despoletam, as suas transversalidades alimentam um quadro político comum que fomenta a implementação de processos de autoavaliação como uma mais-valia para o alcance de uma ação educativa mais justa e, ao mesmo tempo, eficiente. É para refletir esta questão que o capítulo seguinte se foca no processo de autoavaliação e seus efeitos, bem como na recolha de informação junto de alguns atores de comunidades educativas em escolas TEIP.

### **CAPÍTULO III**

#### **Avaliação Externa de Escolas e TEIP na sua relação com a justiça social - Visões de atores educativos**

## **1. Visões que se (trans)formam: a equidade e a justiça social no quadro da implementação de políticas em educação**

Como já neste trabalho referimos, o Estado, na formulação de políticas educacionais, tem implementado reformas justificadas na intenção “modernizar” e “elevar os padrões” educativos (Braun, Maguire, & Ball, 2010; Ball, Maguire & Braun, 2016), sendo nítidas as influências da globalização nessa formulação. Como refere Ball (2001), as políticas nacionais são, inevitavelmente, um processo de *bricolage* que, ao estabelecerem orientações para as escolas e para a ação dos/as professores/as, incluem um conjunto de demandas externas e de valores distribuídos pelos sistemas internacionais.

Aceitando esta relação de influências, as políticas de avaliação externa de escolas e o programa TEIP, em Portugal, têm na sua matriz orientações e princípios advindos de compromissos externos, embora alguns deles estejam em linha com ideais democráticos que marcaram o sistema escolar pós-Abril de 1974. Como amplamente tem sido reconhecido, a revolução social que trouxe a democracia em Abril de 1974 gerou a base para uma reflexão ampla e socialmente inclusiva sobre políticas sociais, em geral, e sobre políticas de educação, em particular (Stoer, 2008; Fishman, 2011; Fishman & Lizardo, 2013; Fishman & Cabral, 2016).

O caminho revolucionário de Portugal para a democracia induziu uma grande transformação nas estruturas sociais, que constituíram o “gatilho” para o sistema de ensino adquirir novas missões, tais como a consolidação do sistema político democrático e a redução das desigualdades sociais (Sampaio & Leite, 2017). A Constituição Democrática Portuguesa de 1976 e a integração de Portugal na Comunidade Económica Europeia em 1985 afirmaram princípios fundantes da Lei de Bases do Sistema Educativo português (Lei n.º 46/1986, 1986), estabelecendo o direito a uma justa e efetiva igualdade de oportunidades não apenas no acesso, mas também no sucesso escolar.

Tal como já foi reforçado anteriormente, este ideal democrático foi-se desenvolvendo associado a diretrizes europeias resultantes da incorporação da educação como um dos

pilares do Tratado de Maastricht de 1992<sup>53</sup>. Este tratado foi o primeiro ponto de viragem em termos de cooperação europeia no domínio da educação, introduzindo conceitos de que são exemplo o de *qualidade em educação* ou o da *aprendizagem ao longo da vida* (Nóvoa & Jong-Lambert, 2002). O segundo ponto de viragem ocorreu durante o período da presidência portuguesa da União Europeia em 2000 com um conjunto de propostas conhecidas como a Estratégia de Lisboa<sup>54</sup> (União Europeia, 2000). Naquela época, o principal objetivo do Conselho Europeu era transformar o sistema de educação e formação da União Europeia (UE) em referência mundial até 2010, o que conduziu à implementação do programa Educação e Formação 2010<sup>55</sup>. A Estratégia de Lisboa definiu, enquanto instrumento, o Método Aberto de Coordenação (MAC) como um meio de divulgar as melhores práticas e o estabelecimento de orientações para os Estados-Membros da UE (Afonso & Costa, 2011), incluindo a realização de metas de justiça social em educação e a definição dos sistemas de educação e formação como fundamentais para o desenvolvimento da UE (Carrera & Geyer, 2009). Sendo o MAC um método intergovernamental baseado em métodos comparativos como *benchmarking*, metas, auditorias e objetivos comuns sustentados numa política de transferências (Wallace, 2001), e existindo uma pressão dos pares (que depende da avaliação feita pelos outros países da União) e, se necessário, o ajustamento das políticas prosseguidas (Hodson & Maher, 2001), a sua influência é evidente nas políticas nacionais da educação.

Neste jogo de influências políticas, embora orientadas por fatores económicos, estiveram (e estão) também presentes princípios de equidade e de justiça (Field, Kuczera e Pont, 2007). Alcançar a justiça tornou-se o principal objetivo de vários governos que, ao fazerem da educação um dos seus principais focos, para elas transportaram o desafio de proporcionar uma educação de qualidade para todos/as os/as alunos/as, independentemente das suas situações de origem e dos seus contextos sociais. É no quadro destas ideias e destas influências que a equidade na educação e a redução do fracasso escolar são realçados pela OCDE (2002) como uma alta prioridade em todas as agendas políticas de educação.

---

<sup>53</sup> Ver [https://europa.eu/european-union/sites/europaeu/files/docs/body/treaty\\_on\\_european\\_union\\_en.pdf](https://europa.eu/european-union/sites/europaeu/files/docs/body/treaty_on_european_union_en.pdf).

<sup>54</sup> Ver [http://www.europarl.europa.eu/summits/lis1\\_en.htm](http://www.europarl.europa.eu/summits/lis1_en.htm).

<sup>55</sup> Ver <http://cite.gov.pt/asstscite/downloads/legislacao/Resoluc56.pdf>.

A adoção do Tratado de Maastricht, a Estratégia de Lisboa e o programa Educação e Formação 2010 contribuíram para a criação de um *espaço educacional europeu* (Nóvoa & Lawn, 2002), que está diretamente relacionado com novos modos de regulação em educação. Como foi sustentado por alguns autores, o início da europeização das políticas educativas foi um processo híbrido (Magalhães & Stoer, 1998; Afonso, 2007) em que o Estado regulador foi também um estado avaliativo, onde elementos da economia de mercado foram trazidos para o sector público e os governos começaram a substituir o planeamento central e a regulamentação pormenorizada por indicadores de desempenho (Van Heffen, Kickert & Thomassen, 2000; Nóvoa & Jong-Lambert, 2002). Foi neste cenário que as políticas educacionais foram sendo "contaminadas" por modelos europeus de regulamentação a nível supranacional, nacional e local (Barroso, 2003, 2006b), processo este que pode ser caracterizado como uma multiregulação crescente (Wrigley, 2003; Afonso & Costa, 2010).

Como é referido por Afonso & Costa (2011), a multiregulação dos sistemas educativos é feita usando diferentes "ferramentas", tais como a partilha de melhores práticas, a avaliação e a monitorização, situação que ocorreu e ocorre no processo de europeização e da globalização, e que tem conduzido à produção de estruturas globais (Afonso & Costa, 2011) que orientam a ação dos Estados. Nesta relação entre o global e o local, a integração, incorporação e adaptação aos procedimentos supranacionais (Nóvoa & Lawn, 2002) vai envolvendo diversas instituições e atores de diversas fontes e níveis de regulamentação (Barroso, 2003, 2005, 2006b, 2009). Estes são processos que vemos também presentes na política de avaliação externa de escolas e na monitorização do programa TEIP.

Como estamos a sustentar, a europeização das políticas educativas, baseada no estabelecimento de normas e padrões de referência comuns, subordina medidas nacionais a políticas transnacionais (Van Zanten, 2005). Neste sentido, e de acordo com Taylor & Henry (2000), a globalização gera dilemas que implicam, na linha da justiça social, encontrar formas de reconhecer a diversidade sem diminuir o compromisso com a igualdade de oportunidades e de resultados. Recordando o pensamento de Bourdieu (1998) quando declarou que a educação reproduz as desigualdades existentes na

sociedade ao utilizar mecanismos de dominação e a burocratização do sistema escolar - que são consolidadas através de políticas públicas – há que prestar atenção às situações que vão ocorrendo e que apontam para que a emancipação e o potencial libertador da educação são ameaçados por um crescente contexto internacional da educação marcadamente neoliberal. Neste cenário, e como tem sido sustentado por vários autores, a influência de políticas transnacionais em práticas educativas nacionais e locais tornou a *performatividade* e os processos de *accountability* centrais no processo de avaliação das escolas associados, principalmente, a comparações de resultados e à construção de padrões e indicadores de qualidade (Costa & Pires, 2011; Nóvoa & Lawn, 2002).

Mais recentemente, e como foi também referido noutros relatórios (OCDE, 2007, 2009, 2012), a OCDE chama a atenção para a necessidade de cada instituição escolar melhorar o seu desempenho através da criação de medidas políticas que permitam sucesso escolar para todos/as os/as alunos/as, aliados a uma progressiva melhoria. Esta ideia é baseada na premissa de que as sociedades com indivíduos qualificados estão melhor preparadas para responder às crises sociais atuais e futuras. O investimento na educação primária e secundária para todos/as, especialmente para as crianças de meios desfavorecidos, é então considerado justo e economicamente eficiente (OCDE, 2012). Assim, e em termos de justiça social, a combinação de programas direcionados para a equidade, mas que respondam a processos de *accountability*, juntamente com o reconhecimento da necessidade das escolas adotarem abordagens de ensino diferenciadas (Taylor & Henry, 2000) para atender às diversas necessidades dos/as seus/as alunos/as e comunidades, têm vindo a ser implementados em vários países, para além de Portugal.

### **1.1. Perspetivas de decisores políticos sobre a Avaliação Externa de Escolas e o programa TEIP**

A internacionalização de algumas metas assumidas internacionalmente para a implementação de medidas de educação são muitas vezes desenvolvidas em conjunto com compromissos sobre a forma como poderão ser concretizadas (Popkewitz, 1996;

Lingard & Rizvi, 1998). Nestes compromissos, desenvolvidos no quadro de processos de globalização, nem sempre é fácil reconhecer a diversidade e especificidade dos contextos locais sem enfraquecer a igualdade de resultados (Taylor & Henry, 2000) avaliados por programas internacionais. Estas são situações que se colocam quando se pensam políticas de educação que devem contribuir para a concretização de princípios de justiça social.

Foi tendo esta ideia por referência que questionámos em 2015 o Presidente do Conselho Nacional de Educação (PCNE) e ex-Ministro da Educação responsável pela legislação que criou as bases para o sistema de avaliação externa das escolas e o responsável pelo programa TEIP (RTEIP) a nível nacional. Estes dois agentes educativos, quando questionados acerca destas duas políticas, afirmaram que existe um compromisso forte com a eficiência e a eficácia que tem como objetivo central melhorar o funcionamento das escolas e a qualidade da educação. Estas políticas são por estes entrevistados percecionadas como formas positivas de regulação em educação (Nóvoa & Lawn, 2002) porque, como afirmaram, elas mudam a forma como as escolas refletem sobre suas ações de monitorização e sobre o processo de avaliação, fornecendo informações valiosas às escolas a diferentes níveis. Consequentemente, e na opinião destes entrevistados, as escolas têm melhores condições para se tornarem mais atentas aos resultados dos/as alunos/as e adaptarem as suas ações a demandas externas. Como foi referido:

«Eu acho que a existência de um sistema de avaliação externa das escolas é sempre uma ferramenta reguladora da aprendizagem e do desempenho escolar, que seja eficaz, que se deseje ser eficaz (...) o que nós viemos a perceber é que houve uma melhoria nos instrumentos que são utilizados para esta avaliação (...) hoje em dia as escolas estão mais preocupadas com seus resultados. Hoje em dia as escolas já perceberam que não basta ter boas intenções, querem ter bons resultados. Penso que isto é positivo (...) uma política de qualidade educativa é a que define metas e as estratégias adequadas. E essas são políticas que, tanto quanto possível, devem ser partilhadas e discutidas" (PNEC)

«Quando nós, num plano de melhoria, num relatório, pedimos que façam a identificação dos pontos fortes, dos pontos fracos, oportunidades de melhoria, quando fazemos isso, no fundo, estamos a fazer um paralelismo com aquilo que a avaliação externa faz. Todas as escolas, quando estão a fazer este exercício e tiveram a avaliação externa recentemente, vão buscar ali informação. Um sistema alimenta o outro» (RTEIP)

Tendo em conta estes pontos de vista, pode inferir-se que foco destas duas medidas políticas se centra no sucesso escolar e na melhoria da qualidade da aprendizagem. Para estes responsáveis pelas medidas políticas em análise neste estudo, os resultados alcançados pelos/as alunos/as e o estabelecimento de metas são essenciais, principalmente, para a construção de uma cultura de sucesso escolar e de capacitação das lideranças vistas como fundamentais para o sucesso da instituição escolar e, consequentemente, dos/as alunos/as. Por conseguinte, para eles, e como os depoimentos transcritos expressam, os discursos de eficiência e eficácia são associados à ideia de justiça uma vez que o programa TEIP e a AEE são percecionados como “compatíveis” com o alcançar de uma maior equidade. Para que esta equidade seja alcançável argumentaram a necessidade de combater o abandono e a retenção escolar na medida em que estes dois fatores são indicativos de insucesso escolar e mesmo de exclusão escolar. Em síntese, a ideia de justiça social está, segundo estes responsáveis educativos, esta dependente da existência de bons líderes e à promoção de um trabalho articulado entre professores/as, tal como foi mencionado,

«Não me interessa saber as boas escolas ou as más escolas, eu quero saber aquelas que têm essa cultura de inovar, de melhorar, de retificar, isso é que é importante (...) eu julgo que as escolas podem fazer muitas coisas, mas se não tiverem boas aprendizagens e bons resultados a sua missão falha (...) E, portanto, eu tenho que ter bons resultados, com bons processos e, acima de tudo, resultados que sejam contextualizados, ou seja, eu sei que os alunos não são iguais. E como eu sei que os alunos não são iguais o meu ganho é saber que, não obstante das limitações que eles têm, eles conseguem atingir um nível superior àquele que seria estimável tendo em atenção a condição social e o capital cultural que eles têm. E portanto, se eu definir que o objetivo da avaliação é desencadear processos sustentáveis de qualificação das aprendizagens eu acho que esse é o mais importante» (PCNE)

«Há uma chave fundamental: é ter boas lideranças. E acima de tudo ter boas lideranças centradas e focadas na área pedagógica, ou seja, como é que eu vou melhorar as aprendizagens, esse é que é o grande desafio (...) um líder é isso, é a capacidade de mobilizar os recursos que tem, de qualificar os processos que tem, para atingir melhor os objetivos, que ele próprio pode definir ou que a comunidade possa definir, e, portanto, isso é que é liderança» (PCNE)

«Ao nível do programa eu acho que é, precisamente, uma medida de justiça social porque não é dando igual a todos que nós vamos ser mais justos porque não estão todos no mesmo ponto de partida. Olhando para o sistema educativo, para o conjunto das suas unidades orgânicas, se eu der o mesmo a todas as unidades orgânicas não estou a fomentar a justiça social porque elas não estão todas na mesma situação de partida, não lidam todas com o mesmo tipo de problemas e de desafio (...) o programa, enquanto medida de discriminação positiva, contribui para aumentar a justiça social» (RTEIP)



«Hoje em dia o número de professores afetos ao programa é muito superior ao número de técnicos, houve aqui uma inversão total (...) Hoje em dia, cada vez mais, nós estamos preocupados com a promoção do sucesso. Também há aqui uma inversão de imagem, sempre se colou uma imagem de insucesso, são territórios com muito insucesso, com muita indisciplina e isto foi sistematicamente colocado à marca TEIP» (RTEIP)

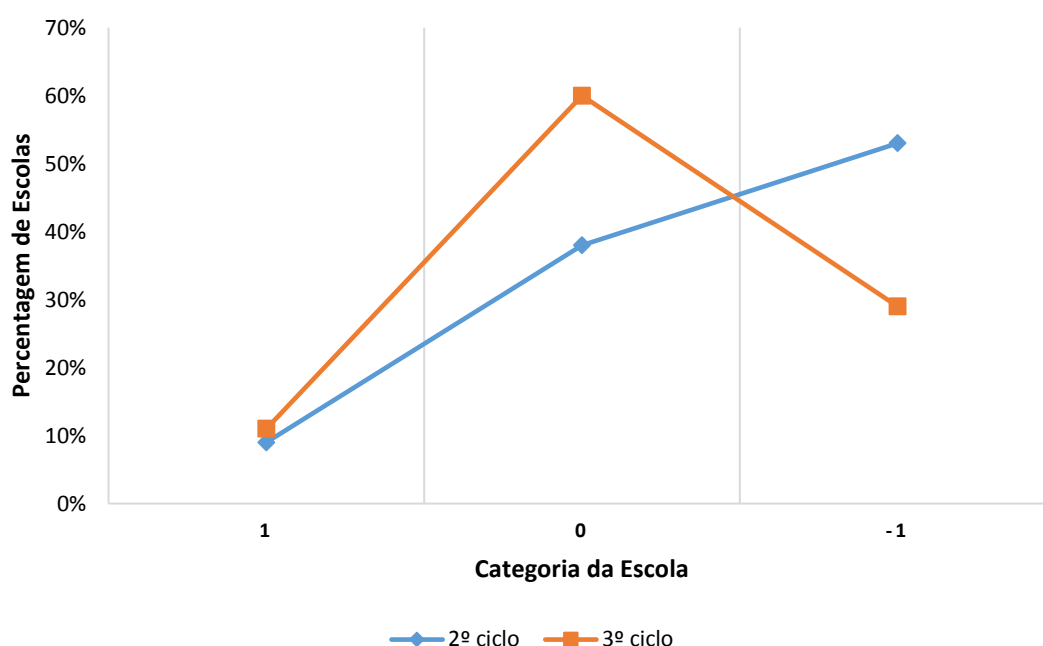
As posições destes entrevistados podem ser associadas a processos de uma *accountability burocrática* (Clercq, 2007) que verifica se as escolas se adaptam e se apropriam das formas de organização e dos instrumentos assumidos como necessários com o principal fim de assegurar que funcionam adequadamente. Por outro lado, considerando a existência de pressões para implementar processos de responsabilização e, ao mesmo tempo, de busca da eficácia no campo educacional (Wrigley, 2003), reconhecem que as avaliações externas são importantes porque os atores e as escolas necessitam de elementos externos que apoiem reflexões sobre problemas vividos de formas a melhorar (Lingard, Sellar & Savage, 2014).

Apesar de reconhecermos o contributo que podem ter olhares externos, através de processos de avaliação e de monitorização, interrogamos as possibilidades que têm em promover um trabalho colaborativo no interior das escolas, que ultrapasse processos burocráticos. Na visão destes entrevistados, as participações externas têm como efeitos melhorias no interior das escolas, promovendo, por isso, a equidade através da procura de excelência. Como foi sustentado no artigo apresentado no Capítulo I, estes discursos sobre excelência são maioritariamente traduzidos nos resultados escolares e nas médias que as escolas atingem, isto é, estão diretamente relacionadas com as metas e os objetivos estabelecidos, tanto a nível interno como externo, apenas em termos de números e não de processos. No entanto, quando se pensa em educação em sentido lato e em justiça social serão apenas os resultados obtidos em exames nacionais que têm de ser tidos em conta? O programa TEIP, como neste trabalho já foi referido, é desenvolvido em escolas com deficientes resultados escolares e/ou que conviva com problemas de retenção e desistência, situações que impedem a concretização da justiça social.

Para perceber a situação das escolas TEIP, a nível nacional, no que diz respeito a indicadores de sucesso, retenção e desistência foram analisados os últimos dados

publicados pelo Infoescolas. Nesses dados, e por os problemas os resultados dos alunos das escolas TEIP levantarem essencialmente problemas ao nível dos 2º e 3º ciclos da educação básica, a análise focou-se nos percursos de sucesso de alunos do 2º ciclo (2014/2015) e do 3º ciclo (2015/2016). Cada uma das escolas foi classificada na categoria 1, 0 ou -1<sup>56</sup> (1 acima da média nacional; 0 em linha com a média nacional; -1 abaixo da média nacional). Em termos de percursos de sucesso os resultados para as escolas TEIP a nível nacional são os que o gráfico 1 mostra.

**Gráfico 1 - Percursos de Sucesso 2º e 3º ciclos em Escolas TEIP**



Apenas cerca de 10% das escolas TEIP, tanto no 2º como no 3º ciclo da educação básica, têm percursos diretos de sucesso acima da média nacional. Apesar disso, a maioria delas está em linha com a média nacional, ainda que exista uma grande percentagem que está abaixo, principalmente no 2º ciclo. Em termos de indicadores dos resultados em contexto, tanto para a disciplina de Português como para a Matemática nos 2º e 3º

<sup>56</sup> Na categoria estão incluídos percursos de sucesso de alunos, em percentagem, superiores à média nacional para alunos semelhantes, sendo que o indicador de certeza estatístico da escola está entre os 25% mais altos do país; na categoria 0, a percentagem de percursos de sucesso entre os alunos da escola está em linha com a média nacional para alunos semelhantes e o indicador de certeza estatística da escola está na faixa central, entre os 25% mais altos e os 25% mais baixos do país; na categoria -1, a percentagem de percursos de sucesso dos alunos da escola é inferior à média nacional para alunos semelhantes, sendo que o indicador de certeza estatístico da escola está entre os 25% mais baixos do país.

ciclos, a tendência mantém-se. Entre os anos letivos 2011/12 e 2014/15 há mais escolas em linha com a média nacional, mas existe uma maior percentagem de escolas que estão abaixo da média quando comparadas com aquelas que estão acima da média nacional. Os gráficos 2, 3, 4 e 5 mostram estas percentagens.

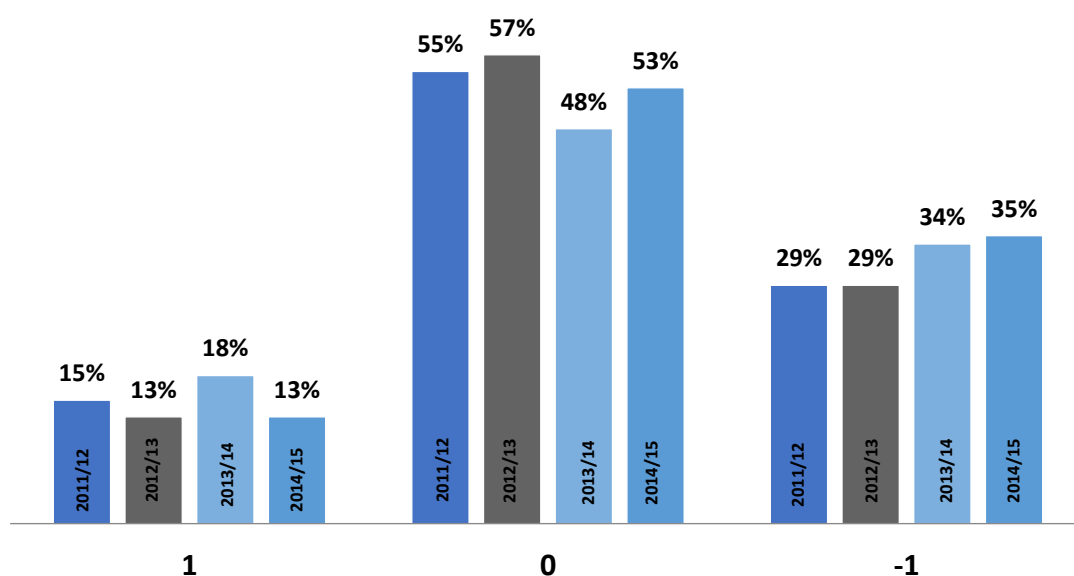


Gráfico 2 - Português, 2º ciclo: Indicador dos Resultados em Contexto

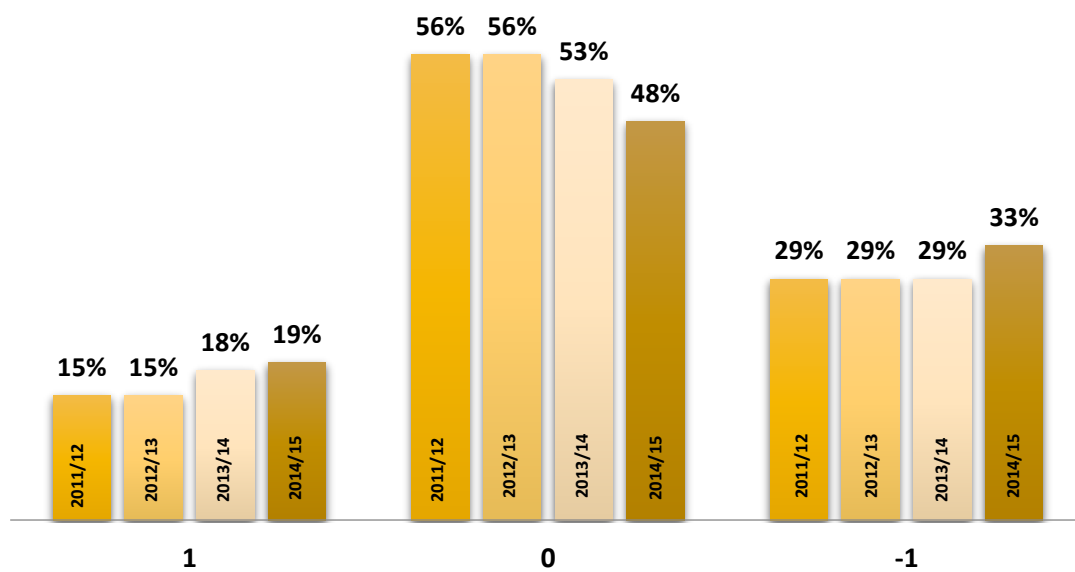


Gráfico 3 - Matemática, 2º ciclo: Indicador dos Resultados em Contexto

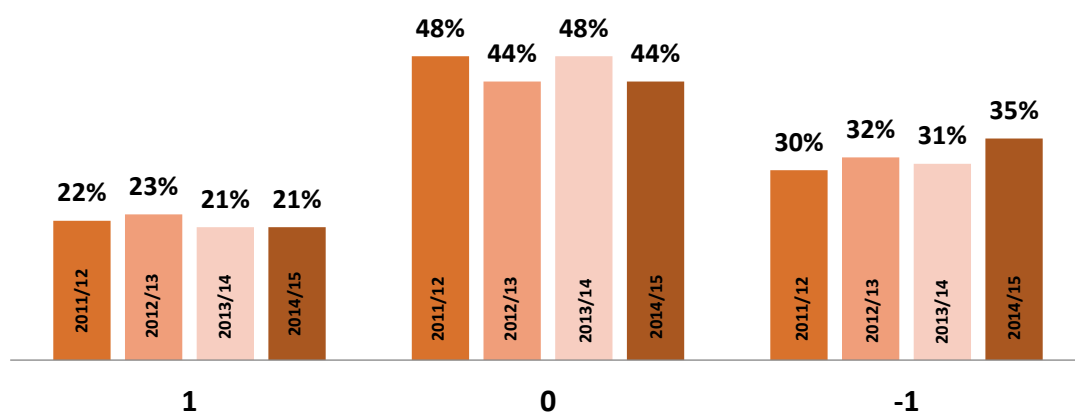
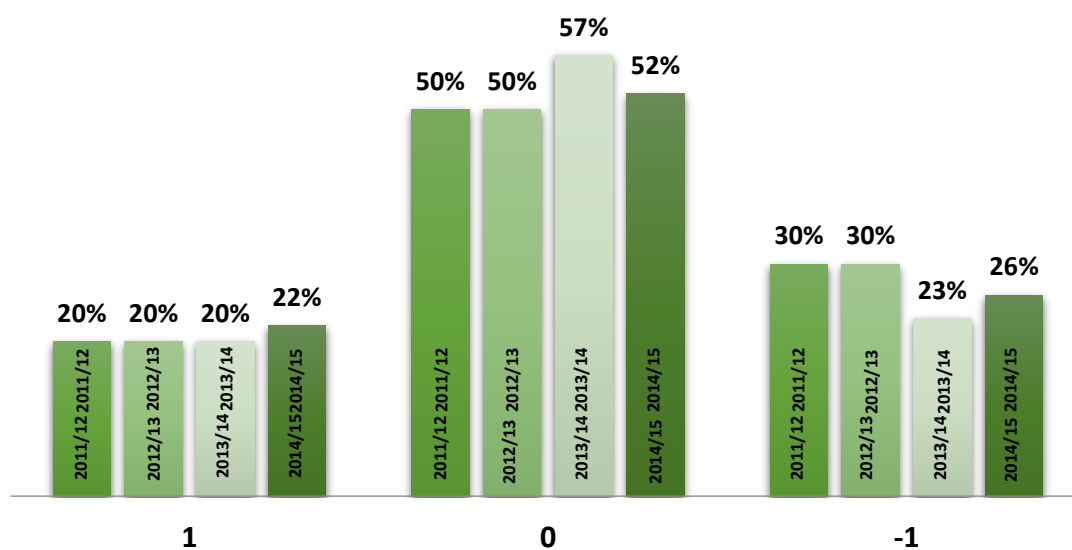


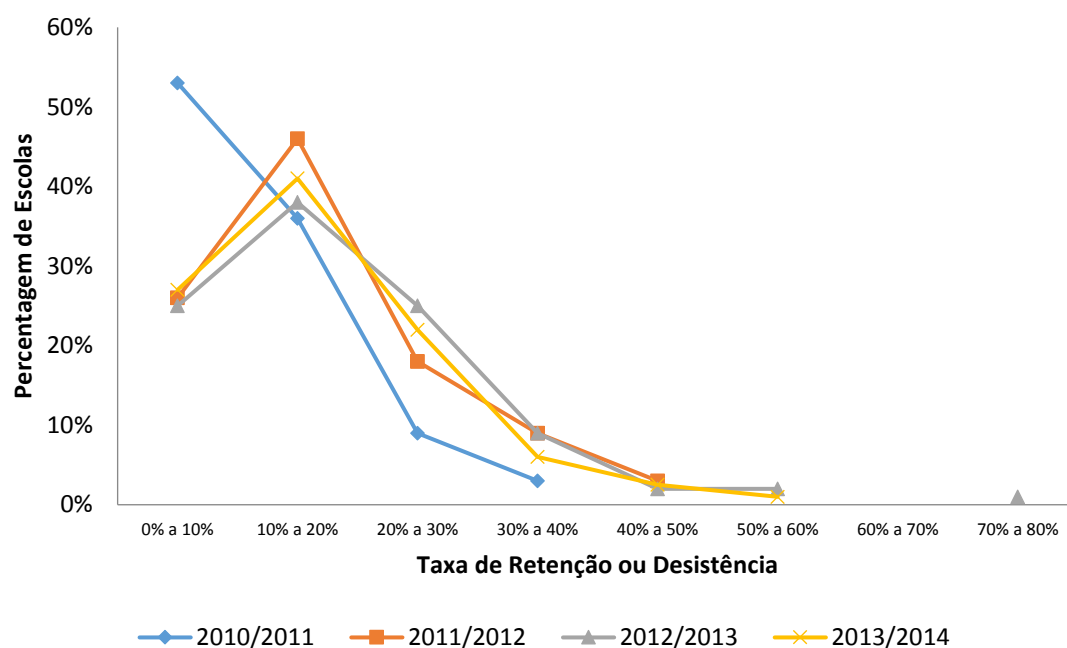
Gráfico 4 - Português, 3º ciclo: Indicador dos Resultados em Contexto



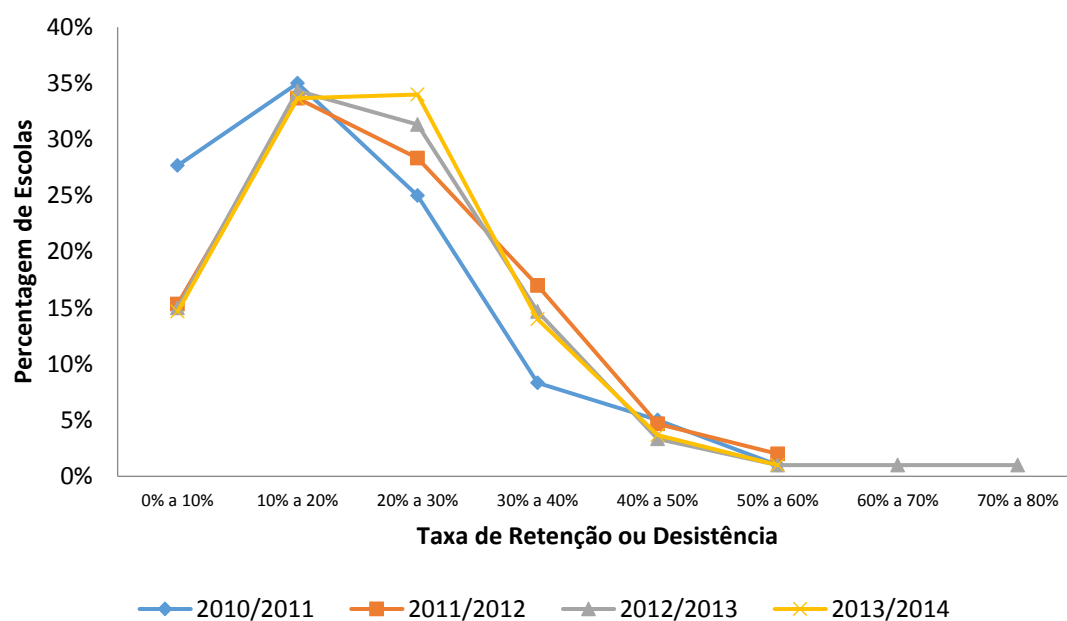
**Gráfico 5 - Matemática, 3º ciclo: Indicador dos Resultados em Contexto**

Nos 4 anos letivos analisados (2011/12 a 2014/15), não existe muita oscilação de valores no que diz respeito à posição das escolas TEIP face à média nacional. Por outro lado, como anteriormente referimos, de acordo com o último relatório TEIP 2010/2011 o “efeito TEIP” mais visível centra-se na diminuição da interrupção precoce da escolaridade, isto é, na diminuição da percentagem de alunos que abandonaram a escola. Os dados do Infoescolas relativamente às taxas de retenção ou desistência, entre 2010/11 e 2013/14, apresentam as médias que os gráficos 6 e 7 expressam.

**Gráfico 6 - Média de Taxa de Retenção ou Desistência 2º ciclo**



**Gráfico 7 - Média de Taxa de Retenção ou Desistência 3º ciclo**



No 2º ciclo da educação básica, em 2010/2011, cerca de 53% das escolas TEIP tinha uma taxa de retenção ou desistência que se situou entre os 0% e os 10%. Nos anos seguintes houve uma descida acentuada desta média, para cerca de 25% das escolas. A mesma tendência ocorreu no 3º ciclo. Contudo, nos anos seguintes houve uma maior percentagem de escolas a atingir taxas de retenção e desistência mais baixas, entre os

10% e os 20%. Esta situação, no 3º ciclo, e apesar de algumas escolas terem atingido taxas de retenção e desistência que se situam entre os 60% e os 80%, correspondem a valores residuais.

Se nos reportarmos aos discursos dos entrevistados, é à ideia por eles defendida de que é fundamental combater a desistência, a retenção e o abandono para alcançar uma maior equidade, os dados que apresentamos confirmam o efeito positivo do programa TEIP neste aspeto. Por sua vez, e tendo em conta que a maior parte das escolas TEIP, em termos de percursos diretos de sucesso e de resultados em contexto estão em linha com a média nacional, pode igualmente inferir-se que o programa TEIP tem efeitos ao nível do sucesso escolar dos/as alunos/as. Contudo, e tendo por referência o conceito de justiça social que nos orienta, e que perceciona a equidade sem a restringir aos resultados escolares dos alunos, é necessário relativizar inferências centradas apenas em classificações académicas. Como é lembrado por Salinas & Reidel (2007), os discursos sobre equidade são muitas vezes camuflados por discursos centrados na excelência olhada através dos resultados. Por outras palavras, políticas de educação que focam a excelência e não as condições de equidade, desviam a atenção de debates sobre os recursos fornecidos às escolas, processos de ensino-aprendizagem-avaliação, formação de professores e todo o conjunto de componentes necessários para se conseguir um sistema educativo mais justo.

### **1.2. Perspetivas das escolas sobre a Avaliação Externa de Escolas e o programa TEIP**

Na intenção de compreender que efeitos têm políticas de AEE e do programa TEIP nas escolas e que perspetivas estão com elas associados – e tal como foi mencionado anteriormente – procedeu-se à recolha de dados em 4 Agrupamentos de Escolas TEIP<sup>57</sup> através da realização de entrevistas semidiretivas, em cada um deles, com o/a Diretor/a, uma aluna, o/a coordenador/a da equipa TEIP, e o coordenador da equipa de AA<sup>58</sup>.

---

<sup>57</sup> Ver página 45.

<sup>58</sup> Ver Apêndice 5.

No que se refere aos dois Agrupamentos melhor colocados no *ranking* das escolas e com classificações mais altas na AEE - "A Outra Margem" (AOM) e "Babel" (B) – os entrevistados, nos seus discursos, expressam posições destas políticas como potenciadoras de reflexão e assumindo que adotam práticas escolares que pretendem responder às demandas externas. Foi afirmado:

«O programa TEIP levou a que a escola refletisse o seu próprio percurso, muitas vezes as escolas têm muita dificuldade em se autoavaliar. (...) Agora, felizmente através da inspeção, têm-se feito os planos de melhoria. Antes as escolas públicas não faziam planos de melhoria (...) não havia um plano estruturado, sistematizado, orientado no sentido de potenciar o processo. Isto não existia» (Diretor 'AOM').

«(...) O facto de sermos uma escola TEIP trouxe-nos ritmos diferentes de olhar a escola (...) e exige de nós, queiramos ou não, refletir sobre o que estamos a fazer» (Diretor 'B')  
«Eu gosto da escola e também os professores (...) Ele [o Diretor] quer promover eventos para atrair os alunos para as atividades escolares» (Estudante 'AOM').

«Fazemos um apanhado de tudo, fazemos aquilo que em geral a Inspeção faz (...) Hoje em dia o estabelecimento de metas foca-se muito mais nas médias nacionais [do que nas do contexto]» (Coordenador da equipa de AA 'B').

Estas duas escolas reconhecem que o programa TEIP e a AEE foram cruciais para reestruturar a sua organização interna e o estabelecimento de objetivos. Na mesma linha, alguns autores (MacDonald, 1976; House, 1990; Greene, 2005; Grand, 2012) argumentam que as práticas de avaliação (quer externa, quer a autoavaliação) podem ser um mecanismo promotor de justiça por fornecer informações valiosas às escolas que sirvam de ponto de partida e de reflexão para a adoção de práticas, tanto organizacionais, como curriculares e pedagógicas, que tenham em atenção a diversidade da população escolar. Contudo, e apesar do programa TEIP e do processo de AEE serem percecionados como a base para a criação de procedimentos estruturais das escolas, e considerados, por isso, positivos, alguns dos entrevistados também referem que existe um foco excessivo destas políticas no que aos resultados dos alunos diz respeito. Segundo estes entrevistados, este foco excessivo nos resultados, traduzidos em médias, produzido e reproduzido naquilo que é denominado de “burocracia do papel”, pode afetar negativamente a escola principalmente no que diz respeito à adaptação de ações pedagógicas para os/as diferentes alunos/as. Foi mencionado:



«(...) as escolas não são mais que o espelho da realidade que é a sociedade de hoje e a escola, no fundo, é o "para-raios" que tem que segurar toda esta panóplia de alunos (...) Não se trata da quantidade, é a qualidade que este programa veio trazer às escolas, a qualidade passa por pôr as pessoas a pensar (...)» (Diretor 'OAM').

"Eu acho que tentei IGEC [a ser] mais justo porque desta vez eles colocaram as escolas em diferentes níveis (...). O programa TEIP não abrange a justiça social, talvez em seus princípios, mas não é suficiente." ('B' SE team).

«Muitas vezes, a burocracia do papel não reflete aquilo que é feito em termos pedagógicos e as dinâmicas que são implementadas» (Coordenadora TEIP 'B').

«Se o sucesso escolar for só os resultados dos testes, então a avaliação externa promove o sucesso escolar. Se o sucesso escolar é a realização do aluno, a experiência que a escola lhes pode dar e de os formar para além dos testes... eu acho que é a parte que se vai perdendo nas escolas... então aí não (...) a escola mecanizou-se mais (...) uma aula é muito mais que seguir o manual» (Coordenadora TEIP).

Como já foi referido, as escolas TEIP têm disponíveis recursos adicionais, nomeadamente, mais professores/as, técnicos/as e o apoio de um perito externo. Estes recursos, segundo os entrevistados, são considerados essenciais para a promoção do sucesso e para serem pensados processos de diferenciação pedagógica e curricular, como é possível inferir pelos seguintes excertos:

«Neste momento é muito bom que esta escola seja TEIP, porque enquanto for uma escola TEIP temos recursos extra que nos ajuda ao sucesso, é verdade. Porque se não tivéssemos professores para fazer assessorias às disciplinas estruturantes, Português e Matemática, como temos (...) não seria possível. Não vejo nada de negativo em ser TEIP (...) recursos é igual a sucesso» (Coordenador AA 'AOM').

«A própria forma de trabalhar com os alunos é diferente e não seria possível de não tivéssemos esses recursos que o Ministério da Educação nos dá (...) e com isso, ao longo destes anos, conseguimos ter resultados que não são de uma escola TEIP, são resultados de outro nível, são excelentes. Estamos acima da média nacional, quer a Português, que a Matemática» (Diretor 'B').

«Ela [a perita externa] não faz por nós, mas aponta-nos caminho» (Coordenadora AA 'AOM').

Em síntese, para estes entrevistados, o programa TEIP é percecionado como um motor para a implementação de medidas que promovem o sucesso escolar baseado, maioritariamente, no reforço às disciplinas de Português e Matemática, sendo considerado que o apoio do/a perito/a externo é fundamental para a estruturação de um processo de autoavaliação das escolas que contribua para a melhoria.

Sendo esta a posição dos dois agrupamentos de escolas TEIP melhor colocadas no *ranking* das escolas e com classificações mais altas na dimensão autoavaliação da AEE,

quisemos compará-la com a que têm elementos das duas escolas TEIP colocadas em posições mais baixas nesses mesmos *rankings* e com classificações baixas no processo de AEE - "Árvore da Vida" (AV) e "Mar Adentro" (AMA). Para estes dois agrupamentos de escolas as demandas e pressões externas não são percebidos como positivas. Em contraste com os outros dois Agrupamentos melhor classificados, a "burocracia do papel" ao ser imposta é, por vezes, sentida como um caminho de frustração pelas escolas que não conseguem alcançar as metas definidas externamente, como expressam os seguintes discursos:

«O plano de melhoria [da IGEC] implica a imposição de certas práticas e o que custou mais aqui foi a supervisão pedagógica (...) a avaliação que é feita é muito subjetiva, os parâmetros e a forma como é feita dava para repensar o modelo» (Diretor 'AMA').

«Houve melhorias, mas o que estamos a sentir é que cada vez mais não estamos a conseguir (...) o programa não é suficiente para podermos trabalhar aqui em termos de resultados» (Coordenadora AA 'AMA').

«O programa TEIP é positivo (...) mas está sempre no "melhorar, melhorar, melhorar", mas nem sempre isso é possível porque cada escola tem o seu ritmo (...) e os agrupamentos que não conseguem atingir esses objetivos são penalizados nos seus recursos, ora, vai contra a lógica da questão da justiça» (Diretor 'AV').

«Tentamos ir reajustando o plano de ação de forma a colmatar as necessidades e ir de encontro aquilo que nos é exigido em termos de programa TEIP que é muito exigente para nós e que infelizmente nunca conseguimos cumprir (...) às vezes não há explicação para além do meio desfavorecido (...) mas para eles nunca é justificação» (Coordenadora TEIP 'AV').

O sentimento de injustiça é destacado por estes entrevistados com um foco maior no processo de AEE. Ao programa TEIP atribuem algumas vantagens em termos de alocação de recursos, mas o processo de AEE é desvalorizado por não ser inclusivo, principalmente pela excessiva valorização dos resultados académicos. Foi afirmado:

«Os recursos são muito importantes e quase que não imaginamos estar sem eles» (Coordenadora AA 'AV').

«Quando os alunos tinham projetos diferenciados aos vários níveis eles acabavam por gostar mais da escola e acabavam por gostar mais das aulas e também porque aquilo que eles aprendiam de uma forma um pouco informal nesses projetos os ajudavam na parte de algumas dificuldades (...) Somos tudo menos inclusivo, não somos? Devemos todos trabalhar para a inclusão, mas, no fundo, na prática, na ação, não somos nada inclusivos» (Coordenadora TEIP)» (Coordenadora TEIP 'AMA').

«É injusto! Há Inspetores que em dois dias me fazem uma avaliação da escola, que dizem que é tudo negativo e que não percebem o que é o trabalho das pessoas no terreno» (Coordenadora AA 'AMA').

«Aquilo que é exigido a um aluno num teste de História nesta escola é um vigésimo do que pode ser exigido noutra escola (...) só que os exames nacionais não são de escola TEIP» (Coordenadora AA 'AV').

«Acredito que as pessoas que vieram fazer a avaliação podiam ser sérias, mas vale o que vale (...) a Direção estava um caos naquela fase e a única coisa que tem "Bom" é a Direção. Os professores são ali apontados como terríveis (...) mas o que aparece lá não era a realidade minimamente (...) para quem lê como seu sente-se agredido» (Coordenadora AA 'AV').

À ideia de que o processo de AEE não surte efeitos positivos é acrescentado aquilo que é designado de *paradoxo TEIP* e que decorre do facto dos recursos oferecidos por este programa serem retirados ou diminuídos se a escola não atingir os resultados definidos externamente. Para estes entrevistados, o processo de monitorização é positivo, mas não tem qualquer consequência direta sobre o sucesso académico dos estudantes. Apesar disso, o programa TEIP é percecionado como formativo e construtivo enquanto o processo seguido na AEE é considerado mais impositivo ao nível de práticas escolares. Foi afirmado:

«É um ciclo vicioso, vivemos numa sociedade hipócrita (...) Se eu quero realmente dar uma oportunidade a estes miúdos eu não o estou a fazer» (Coordenadora AA 'AMA').

«O programa TEIP dava alguma ajuda (financeira) mas este ano, tirando os recursos humanos, as duas técnicas e os dois professores, não deu nada. A nível curricular, não estou a ver grande ajuda do programa TEIP. Nós desenvolvemos atividades maravilhosas (...) algumas delas estão no plano de melhoria do TEIP (...) mas se não fosse TEIP também se podia fazer, não é só por ser TEIP» (Diretora 'AV').

"Constatamos que há um grande potencial de desenvolvimento, mas este desenvolvimento não é avaliado (...) a avaliação externa não parece muito útil. O programa de monitorização é que faz perfeito sentido." (Diretor 'AMA').

Esses discursos realçam a importância da existência de projetos diferentes para diferentes alunos/as, bem como a necessidade de ser reforçado o trabalho de colaboração e articulação curricular. Para estes entrevistados, as questões relativas à justiça social são camufladas pela exigência de cumprimento de metas e objetivos que, por vezes, não são adaptados à realidade do contexto escolar, o que implica esforços adicionais que não são reconhecidos. Ou seja, nas suas posições, estes entrevistados consideram que a justiça social, como equidade, parece situar-se em ideais de *performatividade* (Lyotard, 1984; Ball, 2013). O foco nas metas e nos resultados académicos, muitas vezes referido, reforça a ideia de que os números se tornaram

centrais nas políticas de educação contemporâneas (Grek & Ozga, 2008; Ozga, 2009; Lingard, 2011; Borer & Lawn, 2013). Este facto, e como já atrás referimos, pode enfraquecer o discurso concetual do que constitui a justiça social na educação escolar (Lingard, Sellar & Savage, 2014; Salinas & Reidel, 2007), especialmente quando pressões externas produzem apenas alterações cosméticas ou simbólicas (Clercq, 2007; Kelly, 2012).

## **2. Da justiça curricular à melhoria educacional: qual o papel da autoavaliação? [Artigo 4]**

Como temos vindo a afirmar ao longo deste estudo, muitos autores defendem que a existência de processos de autoavaliação pode ser um caminho para que as escolas construam a sua autonomia e a capacidade de tomarem decisões curriculares como resposta aos problemas com que convivem e às necessidades do contexto onde se situam (McBeath, 1999; Clercq, 2007; Leite & Fernandes, 2010; Wisconsin-Madison, 2012). A autoavaliação, por implicar uma reflexão crítica e informada, também está vinculada a processos de desenvolvimento do currículo e como um meio possível de compreender melhor como as ações desenvolvidas podem seguir processos que as tornem mais justas. Por isso, na investigação realizada no âmbito do doutoramento focámos este aspeto na intenção de conhecer posições de escolas TEIP sobre o papel da autoavaliação na promoção de processos que contribuam para a concretização da justiça social. Esse estudo foi publicado no artigo que a seguir se apresenta.

Sampaio, Marta & Leite, Carlinda (2017). From curricular justice to educational improvement: What is the role of schools' self-evaluation? *Improving Schools*, 1, 4, 1-14. [Artigo 4]

# From curricular justice to educational improvement: What is the role of schools' self-evaluation?

**Marta Sampaio**

University of Porto, Portugal

**Carlinda Leite**

University of Porto, Portugal

## Abstract

This article presents a study that aimed to understand the contributions of self-evaluation (SE) processes towards the development of curricular and social justice and educational improvement. The study focuses on data collected from the schools' external evaluation (SEE) process and from the TEIP programme (Educational Territories of Priority Intervention) implemented in Portugal, namely, 144 SEE reports from 2012/2013 and 3 interviews to the responsible people for the educational project from a TEIP school. The collected data were analysed by content analysis using NVivo software, showing that the external evaluation of education systems can be one of the pillars in achieving justice when it causes a pedagogical intervention which reaffirms the links between curriculum, teaching and students' learning. It also shows that SEE processes can have empowering potential when social justice and equity principles are present throughout its development and with the support of critical friends.

## Keywords

Curricular justice and educational improvement, curriculum, school's evaluation, self-evaluation, TEIP (in English, Educational Territories of Priority Intervention)

## Introduction

In Portugal, policy measures associated with the promotion of school success and educational improvement were implemented and based on issues related to equal opportunities and social justice principles. The Portuguese Educational System Law (Law No. 46/1986, 1986) establishes that school education must ensure the right to a fair and effective equality of opportunities in school access and in school success. However, the obstacles within effective law implementation may be

---

## Corresponding author:

Marta Sampaio, Centre for Research and Intervention in Education (CIIE), Faculty of Psychology and Educational Sciences, University of Porto, Rua Alfredo Allen, 4200-135 Porto, Portugal.

Email: [msampaio@fpce.up.pt](mailto:msampaio@fpce.up.pt)

as diverse as the heterogeneity of each context and each social group. The promotion of school success and educational improvement is justified on aspects related to equal opportunities and social justice principles that emerged from the April 1974 democratic revolution. This ideal present in the Portuguese education policies is also linked to European guidelines (Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD), 2012) that point out the need of each institution to improve their performance and create policy measures that allow school success for all students.

In this way, the TEIP programme (Educational Territories of Priority Intervention) and the schools' external evaluation (SEE) process are two different measures that currently influence schools at an organisational, pedagogical and curricular level. On the one hand, the TEIP programme was created in the 1990s involving schools linked to social inequality 'problems', dropout and school failure (Leite, Fernandes, & Silva, 2013). These schools joined this programme with the main aim of dealing with these situations by being integrated within intervention projects. This policy measure, which may be considered as 'compensatory education', emerged associated to other international movements such as the 'Head Start' and 'Follow-Through' projects (United States), the Zones d'Education Prioritaire (France) and 'Educational Priority Areas' and 'Education Action Zones' (England). On the other hand, and since 2006, all Portuguese public schools are subject to the SEE process justified in order to 'promote the progress of learning and student outcomes' (Inspeção-Geral da Educação e Ciência (IGEC), 2013). To accomplish its goals, the SEE process follows a framework – based on 'How good is our school' model (Clark, 2000) – that is structured around three issues: (1) students results, (2) educational service provision and (3) leadership, management and school self-evaluation (SE) development.

In either of these measures (TEIP and SEE), there are external accountability processes (Afonso, 2009, Fullan, Rincon-Gallardo, & Hargreaves, 2015) that cannot be ignored. These two measures require the development of SE processes that could lead to the construction of a school improvement plan. Consequently, SE is seen as a way for schools to collect important information about themselves. Since SEE process takes place in all Portuguese public schools, TEIP and not TEIP schools need to develop a SE plan. Due to the characteristics of the TEIP programme itself, the SE process in TEIP schools gives priority to issues that can positively intervene in students failure situations. In addition, TEIP schools have also a continuous monitoring process focused in the achievement of the school educational project goals.

Therefore, and assuming that promoting educational improvement is a political responsibility (Bolívar, 2003; Reynolds, 2010), it is important to analyse whether the SEE process and TEIP programme are driven by democratic and egalitarian principles, that is, if these political measures aim to contribute to the achievement of social and curricular justice (Connell, 1995; Santomé, 2010), essential in building a democratic school (Apple & Beane, 2007). In sum, this article analyses the influences of SEE process and TEIP programme in schools and discusses the implications of these processes in the development of an SE culture capable of promoting educational improvement. At the same time, it identifies ways in which education policies handle these processes. Following these purposes, this article tries to answer the following questions: *What influence does the SEE have on the development of SE? Are the processes of SE in TEIP schools more influenced by SEE or by this programme? What effects schools' SE generate in an educational improvement founded on curricular justice?*

In this way, this article focuses on the SEE and SE processes in Portugal and how they are internationally influenced, and highlights the influences of European policies and their impact on Portuguese educational policies oriented towards social justice and equity. After the presentation of the theoretical framework and the methodological procedures, the data collected are discussed. Finally, in accordance with the data analysis, the conclusions are elaborated.

## European policies and their influence on Portuguese educational policies oriented towards equity and social justice

Justice, fairness and equality of opportunity in educational discourse have been influenced by several political, economic and social factors. Many leading scholars in education have advocated changes on democratic values and social justice against reductionist approaches to schooling, where democratically accountable schools foster citizenship and social justice goals (Mullen & Johnson, 2006; Scruse, 1997).

In Portugal, the policy measures which followed the April 1974 democratic revolution credited the 'mission' of guaranteeing the right to fair and effective equality of opportunity in school admission and in school success to education (Portuguese Educational System Law, Law No. 46/1986, 1986). However, the democratisation of education and the use of procedures that could be an engine for the development of social justice were unresolved. This situation justified the importance of this issue on the political debate agenda.

In the early 1960s of the 20th century, about 45 percent of people in Portugal had not completed any level of schooling (Educational National Council, 2012). Therefore, some kind of action was urgently needed to address the delay in relation to other European countries. It was with this scenario in mind that in 1976, the Portuguese Constitution pointed to the building of a democratic school (Stoer, 2008). The democratisation of the education movement, coupled with the extension of compulsory education from 6 to 9 years (Education System Portuguese Law, Law No. 46/1986, 1986) and more recently (2009) to 12 years, brought the challenge of ensuring the success of all students who started to be present in Portuguese schools.

Another situation that had a strong influence in educational policies was, in the 1980s, the integration of Portugal into the European Economic Community (EEC), now known as the European Union (EU). Aiming at the achievement of educational changes, public policies followed a democratic ideal influenced by European policies (Hulme & Cross, 2011). However, according to Starkie (2006), while in Europe, this started at the end of World War II and generated a wave of democratic education defence; in Portugal, it only started with the April 1974 Democratic Revolution. Education acquired new functions, such as the consolidation of the democratic political system and the reduction of social inequalities. Considering education from this point of view, a united Europe strategy was established. Portugal was also influenced by what was defined by the EU as the 'Lisbon Strategy' (2000), which defined education and training as being fundamental to the development of the EU (Carrera & Geyer, 2009). Under this strategic orientation, the importance of education was justified on the basis of economic factors. Therefore, when the school system fails to provide services leading to successful student learning, or when a student is failing to advance to the next grade (OECD, 2003, 2012; Psacharopoulos, 2007), this can be seen as an additional cost in public budgets. However, even though educational policies were oriented by economic factors, they have also been influenced by principles of equity and justice (Field, Kuczera, & Pont, 2007). For these reasons, equity in education and reduction in school failure are highlighted by OECD (2003) as high priority in all education policy agendas.

In the same way, national and international educational policies have indicated that schools should contribute to the promotion of social justice and equity through processes of curricular justice (Santomé, 2010). Thinking about educational improvement or school improvement as the process of optimising the performance and results of school resources (human, educational and materials) on positive results of their students (Marsh, 1990), it is not possible to cross out the importance of social and curricular justice. These two concepts are inclusive and embrace a broad view of equity, opportunity and justice issues (Ball, 2009), providing a space for dialogue where different interest areas can be pushed together (Vincent, 2003) to instigate a collaborative work and

people co-responsibilisation for a broader socio-political intervention project to build a more human, fair and democratic world (Santomé, 2010).

It was within this scenario that the field of education began to be challenged to find strategies for equality, fairness and interculturalism (Leite, 2002; Roggero, 2009). This movement is supported in line with what was defined in the OECD (2012) report as being equity and quality in education issues. This report argues that societies with qualified individuals are better prepared to respond to current and future social crises. Thus, investment in primary and secondary education for all, particularly for children from disadvantaged backgrounds, is both fair and economically efficient (OECD, 2012).

While not ignoring this economic agenda orientation, this article recognises the importance of education in the promotion of social and curricular justice (Connell, 1995; Santomé, 2010), in line with what was also proposed by the Universal Declaration of Human Rights adopted by the United Nations (1948). In sum, in Portugal, after the April 1974 democratic revolution, the education policies guidelines became hybrid (Magalhães & Stoer, 1998), with both social and economic ideals present. Therefore, the relationship between the demand for efficiency and for fairness has taken different forms. In this sense, Magalhães and Stoer (1998) stated that the beginning of the Europeanisation of the education policy process was a result of two hybrid approaches that rely on similar but different perspectives about school massification. On the one hand, a school that prepares individuals for the labour market and, on the other hand, the defence of schools that leads to individual emancipation.

It is recognised that some education policies can make an education system more efficient without having a negative impact on equity. Nevertheless, sometimes there is an over-valuation of economic factors rather than an equitable education based on social justice principles (Correia, 1999; Leite & Fernandes, 2012). In Portugal, education policies related to issues of equity and equality focused primarily on the most disadvantaged social groups, logically ‘giving more to those who have less’ (Lemos, 2013). These education policies, known as ‘compensatory education’ or ‘priority education’, can be seen in several examples worldwide, such as the ZEP – ‘Zones d’éducation Prioritaire’ (France) – the ‘Head Start’ and ‘Follow-Through’ projects (United States) and the ‘Education Action Zones’ (England).

Under the influence of international policies, in Portugal, in 1996, a public policy focused on solving problems related to social inequality, dropout and school failure (Leite et al., 2013) was established as TEIP programme. According to the General Directorate of Education, the main aims of this programme are to prevent and reduce early school leaving and dropout, decrease indiscipline and promote educational success. This programme implies the promotion of innovation through the identification of local problems and finding solutions for them. To make this possible, TEIP programme national managers monitor and evaluate schools’ educational projects to check whether these schools achieve the targets that are established by them. The achievement of these goals implies the allocation of more resources to schools and the possibility to work with an external element – an academic – that helps schools to develop an improvement plan and its evaluation process. The school–family–community relationship is also one of the programme’s intervention pillars (Sampaio & Leite, 2015). Overall, this is a political measure that recognised the importance of local intervention, representing principles of decentralisation, participation and autonomy through accountability practices related to the reconfiguration of state regulatory function (Afonso & Costa, 2011).

Regarding the SEE process, in Portugal, the IGEC – General Inspection of Education and Science – is responsible for it, and all basic and secondary public schools are evaluated. This process has its origins in the Scottish model, *How good is our school* (Clark, 2000) and after the first phase of SEE implementation (between 2006 and 2011), a second phase started in 2011/2012,



where SE processes were considered an essential aspect. The legislation responsible for SEE defines that its main aim is to improve educational quality and the processes of teaching and learning, as well as the education system as a whole (Law No. 31/2002, 2002). To accomplish its goals, the SEE process follows a framework that is structured around three focal points: (1) student results, (2) educational service and (3) leadership, management and school SE development. Within this SEE, the SE process is seen as essential for schools to understand and be aware of the actions and decisions adopted (Rocha, 2012).

Considering the monitoring and evaluation processes that characterised these two policy measures (TEIP and SEE), the study presented in this article aimed at finding out whether schools develop SE, how they do it and by which policy measure they are more influenced to promote education processes based on curricular and social justice (Apple, 2013; Connell, 1995; Santomé, 2010).

## SE and its relationship with external policies

International studies show that if SE is to be truly school-driven, it requires ownership without becoming an oppressive extra (MacBeath, 2004, 2006). School SE flows from a shared concern for quality assurance and effectiveness, fuelled by international comparison, which ranks countries on a range of common indicators. That is why school SE is now seen as a matter of priority in most economically advanced countries of the world (Costa & Pires, 2011; Meuret & Morlaix, 2003; Perryman, 2010). Likewise, accountability is often used as a synonym for many desirable loosely defined political goals, such as good governance, transparency or democracy (Bovens, 2010; Ehren & Swanborn, 2012). Attempts to recover or promote trust through more bottom-up and self-generated forms of performance evaluation may be undermined by the continued effects of neo-liberal, performative managerial accountability on political identification with the improvement project (Ozga & Grek, 2012). Thus, the multiplication of decision levels and actors involved in the production and management of policies also led to the development of new programmes of action and new instruments available to policymakers and stakeholders in general (Campbell & Levin, 2009; Papadopoulos, 1994; Reezigt & Creemers, 2005).

In several countries, school evaluation is directly related to external evaluation and sometimes conducted mainly by inspectors (e.g., in the United Kingdom or other European countries) or by means of state or district evaluation programmes (e.g. in the United States). For example, the Effective School Self-Evaluation project of Ireland, that aimed at evaluating the consistency of schools' SE, was adopted by Portugal.<sup>1</sup> In other educational systems, both student and schools' evaluation are used (e.g. Ofsted in the United Kingdom, or Open Education Resource (OER) in New Zealand, cited by Nevo, 2001).

In Portugal, the legal obligation of schools to conduct processes of SE was determined by the Ministry of Education in 2002, with the publication of the No. 31/2002 Law. After this legislation, schools started to reflect on the implementation of SE processes but they only began to be effectively implemented with the beginning of SEE. The fact that schools understood that the SE process would also be evaluated had a strong impact. The SE process is now being seen as a starting point for schools improvement plans that can be founded in social justice principles (Connell, 1995, 1999; Santomé, 2010). It is considered that school evaluations can promote the development of organisations and curriculum processes that embrace the diversity of school population, structured around curricular and social justice. In this way, it is also considered that some systems of *accountability* have the potential to motivate and empower, when social justice, self-regulation and equity are central values (Mullen & Johnson, 2006). This idea sustained the research that is reported in this article.

Methodological procedures

SEE reports have an important role in the (re)construction of schools (Veloso, Abrantes, & Craveiro, 2011) and they contain relevant information for understanding the school reality. In this way, the empirical component of this study included, in a first phase, the analysis of all the reports from all the 144 schools evaluated in 2012/2013 in the SEE process. From this total number of schools evaluated, 31 are TEIP and 113 are outside this programme, as shown in Table 1.

Regarding the SEE reports, the study follows a qualitative analysis of these discourses, led by content analysis (Bardin, 2009; Krippendorff, 2004), using NVivo software (v.10). The unit senses/ references are sentences, but in some circumstances, entire paragraphs were also considered. In the coding process, the rule of mutual exclusivity of categories was not followed (L'Écuyer, 1990). The analysis was based on the following categories (Figure 1).

Indicators were outlined for each of these categories. The first category includes all sentences/ paragraphs alluding to SE processes that are developed by schools and the actions taken to improve the educational service provision. The second category includes all the actions or changes implemented to make schools more inclusive and each of the subcategories is related to this general intention. Finally, the third category focuses on inclusive actions undertaken in schools with the focus on curriculum development. Aspects related to curricular justice principles were analysed, mainly, from these two last categories.

From the reports analysis, some subcategories have emerged, as shown in the image below (Figure 2).

After coding all SEE reports, the number of units of meaning/references according to the categories and subcategories defined above were recorded and cross-referenced with those that are directly related with the influence of SEE process and the TEIP programme. This cross-analysis was intended to find data that clarify the following questions: *What influence does the SEE have on the development of SE? Are the processes of SE in TEIP schools influenced by SEE or by belonging to this programme? What effects do schools' SE generate in an educational improvement founded on curricular justice?*

In a second phase, an exploratory study was carried out in a TEIP school in which three semi-directive interviews were conducted (Hopf, 2004) with the school headmaster, the TEIP programme coordinator and the SE team coordinator. With these interviews, our aim was to understand

Table 1. Portuguese schools evaluated by the SEE process in 2012/2013.

Schools evaluated in 2012/2013	
TEIP	31
Not TEIP	113
Total	144

TEIP: Educational Territories of Priority Intervention.

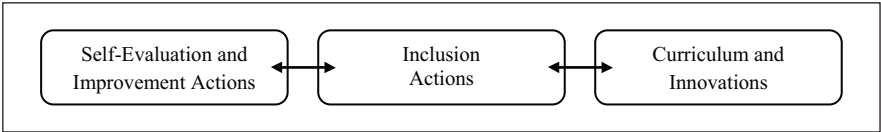
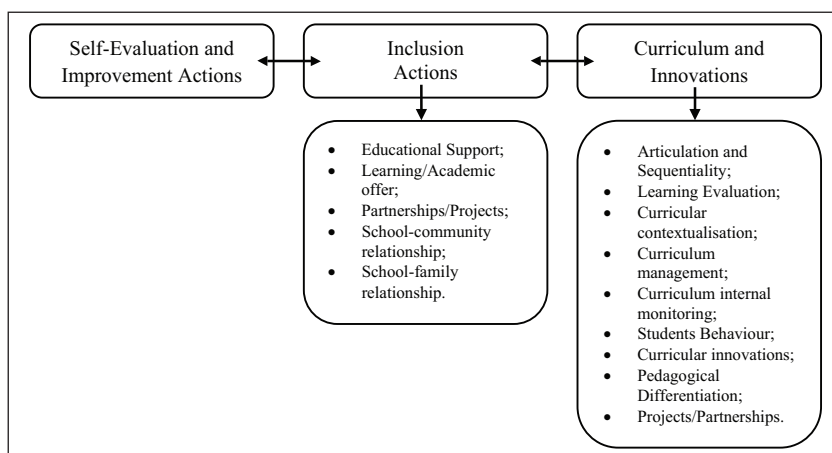


Figure 1. Categorial system.



**Figure 2.** Categorical and subcategorical system.

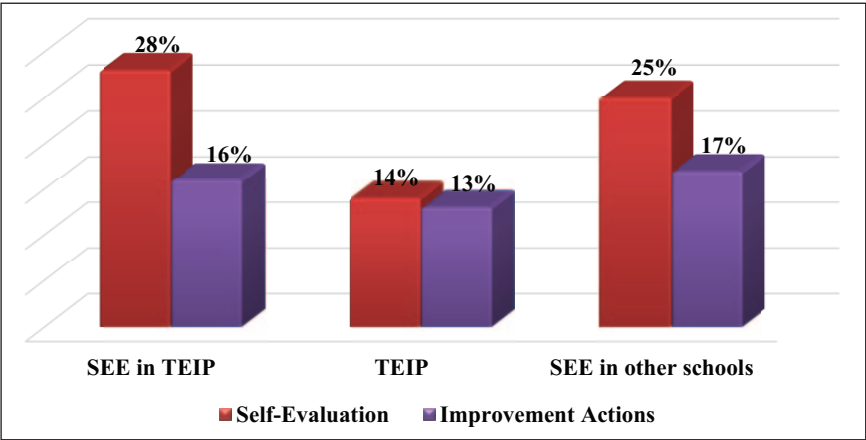
how the SEE process, the SE process and TEIP programme are interpreted locally. Through these interviews, the main aim was to understand these educational agents' points of view concerning the different aspects of reality in which they operate (Bogdan & Biklen, 2003; Seidman, 2013). These two procedures were developed between January and July 2015. Concerning the three interviews, different scripts for each of them were developed and the interviewees' discourses were also subject to a content analysis based on the same categories described above. The questions focused *n* aspects related to the TEIP programme, the SE process generated by TEIP schools, the impact of SEE in TEIP schools, the SE processes and their relationship with curricular and social justice, and the leadership role in the school development and improvement.

## Findings and discussion

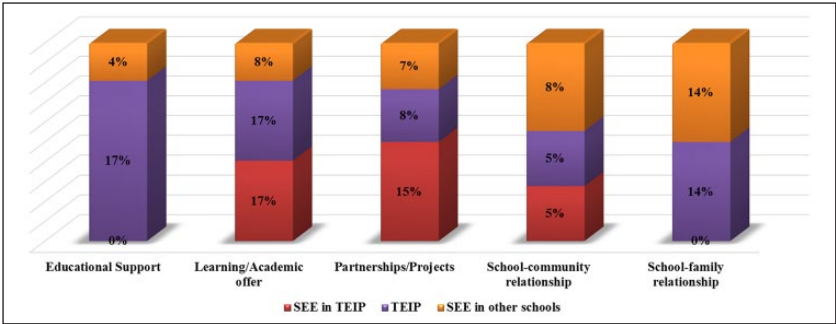
Regarding the 113 schools evaluated outside the TEIP programme, 111 make clear reference to the impact of SEE processes. From the two who do not, one of them was not evaluated in the first phase of SEE and the other was evaluated in 2009/2010 but in the second cycle report does not make any explicit reference to the previous SEE. Taking into account the reports from the 31 TEIP schools evaluated, in all of them, there are references related to the impact of SEE processes. In 28 reports, there is a direct reference to the impact of the TEIP programme, and in the other three, there isn't any reference to the TEIP because those schools just entered the programme in 2012 and in 2013.

As shown in Graphic 1, regarding the category 'SE process and Improvement Actions', the influence of the TEIP programme is present but the greater number of references is associated with the influence of the SEE process. Nevertheless, in the development of a SE culture, the existence of a certain experientialism is still present when schools seek to implement it. Although they recognise the value of SE process, some schools do not know how to organise it due to the lack of experience and training in implementing these kinds of processes. Therefore, in many reports, it is clear that schools subordinate SE to the SEE process.

As can be seen in Graphic 2, concerning the category 'Inclusion Actions', the impact of the SEE process doesn't exist both in the 'educational support' and in 'school-family'. In these subcategories, references related to the influence of the TEIP programme are more present (17% and 14%,



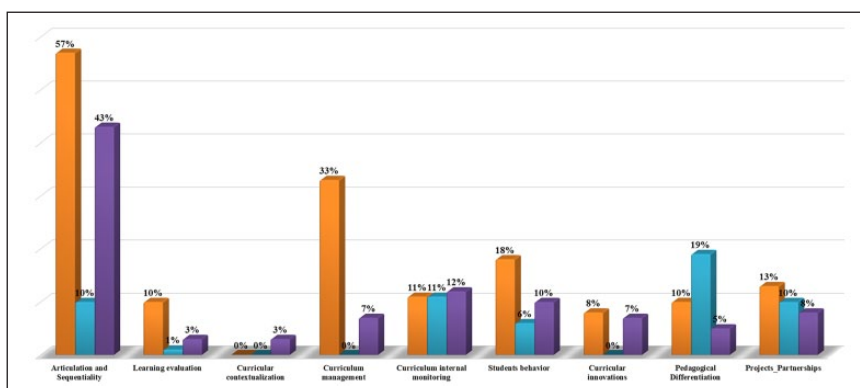
**Graphic 1.** SEE impact and belonging to the TEIP programme in the self-evaluation and improvement actions.



**Graphic 2.** SEE impact and belonging to the TEIP programme in inclusion actions.

respectively). In the ‘learning/academic offer’ and ‘school-family’, values are equal (14%), while in ‘partnerships/projects’ the impact of the SEE is more strong (15%). TEIP schools are influenced by SEE but also by the monitoring process inherent to this programme that requires monitoring and *accountability* of the targets set for each school. Regarding curricular justice, in TEIP schools, the attention to aspects related to the diversity of students’ situations and the development of strategies that seek to ensure the success and educational improvement of all is recognised.

Graphic 3 shows that, considering the category ‘Curriculum and Innovations’, except for the subcategory ‘pedagogical differentiation’ (19%), the influence of the TEIP programme is lower in the other subcategories. There is a major discrepancy in terms of ‘articulation and sequentiality’ (only 10% related to the TEIP programme) and ‘curriculum management’ (nonexistent references related to the TEIP programme). In the subcategory ‘curricular contextualisation’, there are no references linked to the impact of the SEE process and the TEIP programme. Only the subcategories ‘internal monitoring of the curriculum’ and ‘projects/partnerships’ have similar values. In this way, on the one hand, curriculum differentiation actions emerged from the TEIP programme influence. On the other hand, the influence of the SEE process on curricular articulation and sequentiality is present too. Nevertheless, curriculum articulation issues are set as strengths or weaknesses on either schools, those of the TEIP programme and those that are not.



**Graphic 3.** SEE impact and belonging to the TEIP programme in curriculum and innovation.

Data from the three interviews in a TEIP school, with the TEIP team Coordinator, the SE Team Coordinator and the School headmaster, allowed one to understand that SEE has promoted and consolidated the SE process, extending it to areas and fields of the SEE framework, influencing the creation of SE teams and internal reflection processes. These interviewees also justified the special attention paid to the definition of goals to be achieved because it is part of the monitoring process of TEIP programme and they have also the support of an external element in this SE process. This external element is seen as a *critical friend* (Leite, 2002; Swaffield, 2004), as someone who works with the SE team, with a detached view, always questioning and putting into reflection the actions that are taken. The function of this external advice is ‘helping’ schools and its community to reflect and make informed decisions in a collaborative work perspective (Leite, 2002).

Through the interviewees’ discourses and in accordance with what was inferred by the reports analysis, it is possible to understand that the SEE promoted and/or consolidated the SE process. Again, TEIP schools are influenced by SEE but also by the monitoring process inherent to the TEIP programme. In this way, by stimulating the monitoring of educational goals, the TEIP programme is responding to accountability demands. The attention to social and cultural diversity of students and the use of strategies that seek to ensure the success and educational improvement of all were recognised, although the reports analysis showed that in some schools, this situation is not an institutionalised practice yet.

One of the great advantages in the TEIP programme is related to the availability of resources (human and material) assisting SE and monitoring processes (Muijs, Harris, Chapman, Stoll, & Russ, 2004). As it was said,

The self-evaluation process only began to have some consistency with the entry in the TEIP programme. We have to be accountable and as such we have to do self-evaluation [...] (School headmaster interview)

The main reasons [for integrating the TEIP programme] are related to advantages we have in terms of resources and also in terms of some guidance concerning what could be done here. (SE team coordinator)

I think we are developing such a flexible curriculum that responds to all. I think it might be the best opinion, I do not see another way. (TEIP team coordinator)

For me, a fair curriculum is a curriculum that suits abilities and skills of all students. (School headmaster interview)

In sum, justice associated with equity is present in the reflection of the interviewees, especially concerning curricular development and its adaptation to the students' needs, meaning that the principle of curricular justice is present in the collected discourses.

## Final remarks

With this study, and as mentioned before, we wanted to understand (1) what influence the SEE has on the development of SE, (2) whether the processes of SE in TEIP schools are more influenced by SEE or by this programme and (3) what effects do schools' SE generate in an educational improvement founded on curricular justice. Taking into account the collected data, it is possible to recognise SE in TEIP schools are more influenced by the SEE process, SEE has promoted and consolidated the SE process because schools (TEIP and not TEIP) subordinate SE to the SEE process, and SE can promote educational improvement founded on curricular justice but this is not yet an institutionalised practice, in part because of the external demands that focus only on students results. In other words, the data suggest that SEE and SE are generating changes at organisational, pedagogical and curriculum levels. Furthermore, the focus on this process is still largely centred on the evolution of education outcomes, which might be explained by the trends shaping European schools that led towards a larger external and centralised control of their actions. Based on Crahay's (2000) and Dubet's (2004) ideas, it is possible to conclude that the external evaluation of education systems can be one of the pillars to achieve justice when it fosters a pedagogical intervention which reaffirms the necessary links between curriculum, teaching and learning.

Regarding the SEE process and its impact on TEIP schools, it is recognised that it generates effects on the performance of school leaders and on strengthening SE processes. However, this process has less impact on students' educational achievement in terms of their behaviour and on the school-family relationship. In this way, it is important that school leaders take into account not only education outcomes (Hofman et al., 2009) but also students' life experiences, implementing actions that value their specificities, that is, actions based on equity. On the one hand, if school success is favoured when it is clarified that students must dominate the different stages of schooling (Young, 2011); on the other hand, schools cannot be left alone when it is necessary to face external challenges. Therefore, the existence of an external element, a *critical friend* (Leite, 2002; Swaffield, 2004; Swaffield & MacBeath, 2005), to support and facilitate the construction and implementation of improvement plans resulting from the SEE and TEIP programmes is very important.

Thus, evaluation systems may not be always positive, especially when not driven reflectively and not guided by equity and social justice principles. In these cases, it may end up favouring an elite based on a 'non-justice' (Rodríguez, 2013). If schools were born out of normativity in the 20th century, nowadays they need to diversify what was normalised. That implies new forms of school organisation, curriculum and teachers' working aspects that are taken into consideration in SEE and SE processes and in the TEIP programme. Bearing in mind the fact that the act of evaluation is directly related to the verification of results and effects (Davies, Newcomer, & Soydan, 2007), and that not everything that matters in education is measurable (Afonso, 2009), the study revealed that SEE and SE processes can have a social impact because they give visibility to unforeseen situations.

In sum, the study demonstrated that SE is influenced by the external evaluation process and the internal monitoring process that follows the TEIP programme. In its turn, TEIP schools are influenced by the *accountability* demands required by the programme itself. It also demonstrated that the evaluation processes, mainly SE, induce reflections that contribute to educational improvement and the promotion of curricular justice. This improvement is facilitated when there are *critical friends* to support it and the school's leaderships actions are guided through equity and social



justice principles. Therefore, it is essential that these issues become the main focus of these policy measures and that schools are supported so as to achieve them.

## Funding

The author(s) disclosed receipt of the following financial support for the research, authorship, and/or publication of this article: This work is supported by the European Social Fund, under the Human Potential Operational Programme (POPH) from National Strategic Reference Framework, and by the Portuguese Foundation for Science and Technology, through the FCT PhD Programmes (grant number SFRH/BD/98799/2013).

## Note

1. Several projects have been implemented with the aim of promoting self-evaluation (SE) practices in schools. As an example, the pilot project 'Evaluation of Quality in Schools' (1997–1998), launched by the European community and which Portugal has followed up with the 'Quality XXI' (1999–2002) project, that resulted from an initiative by the Educational Innovation Institute. In 2000, with the support of the Fundação Calouste Gulbenkian (Portugal), the Fundação Manuel Leão (Portugal) launched the 'Secondary Schools Evaluation', inspired by the experience of the Educational Evaluation and Consulting Institute at the Santa Maria Foundation (Spain). Later that year, Portugal started the 'Improving Quality' project. This project was developed by the Association of Private and Cooperative Education Establishments, in partnership with the Training and Quality Management Services, and sought to increase the dynamics of school SEs taking as reference the excellence standards of the European Foundation for Quality Management model, which was designed as a tool to diagnose and assess the degree of excellence achieved by institutions. This *Excellence Model* was tested in several Portuguese schools and adapted to European public services under the name Common Evaluation Framework. The IGEC also developed projects of school evaluations that focused on SE processes. Several examples are the 'Integrated Evaluation of Schools' project (1999–2002), the Effective School Self-Evaluation/Effectiveness (2001–2003) and the 'Self-Evaluation of the Effectiveness of Schools' (in 2004–2006). In 2006, the Portuguese Ministry of Education commissioned a specialised committee to define schools' external evaluation models, and this committee chose to follow the Scottish model 'How Good Is Our School' (Clark, 2000).

## References

- Afonso, A. (2009). Nem tudo o que conta em educação é mensurável ou comparável: Crítica à accountability baseada em testes estandarizados e rankings escolares. *Revista Lusófona de Educação* (Not everything that counts in education is measurable or comparable: Critique of accountability based on standardized tests and school rankings.), 13, 13–29.
- Afonso, N., & Costa, E. (2011). A avaliação externa das escolas: Um instrumento de regulação baseado no conhecimento. In J. Barroso, & N. Afonso (Eds.), *Políticas educativas: Mobilização de conhecimentos e modos de regulação* (The schools external evaluation: a knowledge-based regulation instrument. In J. Barroso & N. Afonso (Eds.), Educational policies: knowledge and mobilization ways of regulation.) (pp. 155–189). Vila Nova de Gaia, Portugal: Fundação Manuel Leão.
- Apple, M., & Beane, J. (2007). *Democratic schools* (2nd ed.). New York, NY: Routledge.
- Apple, M. (2013). *Sociologia da Educação: Análise Internacional*. Porto Alegre: Penso Editora.
- Bardin, L. (2009). *Content analysis*. Lisboa, Portugal: Edições 70.
- Bogdan, R., & Biklen, S. (2003). *Qualitative research for education: An introduction to theories and methods* (4th ed.). New York, NY: Pearson Education Group.
- Bolívar, A. (2003). *Como melhorar as escolas: Estratégias e dinâmicas de melhoria das práticas educativas* (How to improve schools: strategies and dynamics educational practices improvement.). Porto, Portugal: Edições Asa.
- Bovens, M. (2010). Two concepts of accountability: Accountability as a virtue and as a mechanism. *West European Politics*, 33, 946–967.

- Campbell, C., & Levin, B. (2009). Using data to support educational improvement. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 21, 47–65.
- Carrera, S., & Geyer, F. (2009). *EU policy on education: The impact on the social inclusion of vulnerable groups*. Brussels, Belgium: Center for European Policy Studies.
- Clark, B. (2000). *The quality initiative in Scottish schools: Working together to achieve excellence*. Retrieved from Scotland: Quality, Standards and Audit Division
- Connell, R. (1995). Justiça, conhecimento e currículo na educação contemporânea. In L. H. Silva & J. C. Azevedo (Eds.), *Reestruturação curricular, Teoria e prática no cotidiano da escola* (Justice, knowledge and curriculum in contemporary education. In L. H. Silva & J. C. Azevedo (Eds.), *Curricular restructuring, theory and practice in daily school life.*) (pp. 11–35). Rio de Janeiro, Brazil: Vozes.
- Connell, R. (1999). *Escuelas e justicia social*. Madrid, Spain: Ediciones Morata.
- Correia, J. (1999). As ideologias educativas em Portugal nos últimos 25 anos. *Revista Portuguesa de Educação*, (The educational ideologies in Portugal in the last 25 years) 12, 81–110.
- Costa, E., & Pires, A. (2011). The role of the European inspections in the European educational space: Echoes from Portugal regarding the evaluation of schools. *Research in Higher Education*, 1, 1–10.
- Crahay, M. (2000). L'école peut-elle être juste et efficace? De l'égalité des chances et l'égalité des acquis. *Revue Française de Pédagogie* (Can the school be fair and effective? Equality of opportunities and equality of opportunities acquired), 135, 223–225.
- Davies, P., Newcomer, K., & Soydan, H. (2007). Government as structural context for evaluation. In I. Shaw, J. Greene, & M. Mark (Eds.), *Handbook of evaluation: Policies, programs and practices* (pp. 163–183). London, England: SAGE.
- Dubet, F. (2004). *L'école des chances: Qu'est-ce qu'une école juste?* (The School of Opportunities: what is a fair schools?) Paris, France: Éditions du Seuil.
- Educational National Council. (2012). *Estado da Educação 2012. Autonomia e Descentralização*. Ministério da Educação e Ciência.
- Ehren, M., & Swanborn, M. (2012). Strategic data use of schools in accountability systems. *School Effectiveness and School Improvement*, 23, 257–280.
- Field, S., Kuczera, M., & Pont, B. (2007). *No more failures: Ten steps to equity in education*. Paris, France: OECD.
- Fullan, M., Rincon-Gallardo, S., & Hargreaves, A. (2015). Professional capital as accountability. *Education Policy Analysis Archives*, 23, 1–22.
- Hofman, R., Dijkstra, N., Hofman, W., & (2009). School self-evaluation and student achievement. *School Effectiveness and School Improvement*, 20, 47–68.
- Hopf, C. H. (2004). Qualitative interviews: An overview. In U. Flick, E. Kardoff, & I. Steinke (Eds.), *A companion to qualitative research* (pp. 203–208). London, England: SAGE.
- Hulme, M., & Cross, B. (2011). Pupil participation in Scottish schools: How far have we come? *Improving Schools*, 14, 130–144.
- Inspecção-Geral da Educação e Ciência. (2013). *Avaliação Externa das Escolas 2011–2012* (Schools External Evaluation 2011–2012 - Report.) – *Relatório*. Retrieved from [http://www.ige.min-edu.pt/upload/Relatorios/AEE\\_2011-2012\\_RELATORIO.pdf](http://www.ige.min-edu.pt/upload/Relatorios/AEE_2011-2012_RELATORIO.pdf)
- Krippendorff, K. (2004). *Content analysis: An introduction to its methodology*. London, England: SAGE.
- Law No. 31/2002. (2002). Sistema de avaliação da educação e do ensino não superior (Evaluation System of Education and Non Higher Education.). ' in 'Law No. 31/2002.
- Law No. 46/1986. (1986). Portuguese Educational System Law (1986)' in 'Law No. 3/2010 (2010).
- L'Écuyer, R. (1990). *Méthodologie de l'analyse développementale de contenu*. (Methodology of developmental content analysis.) Quebec City, Québec, Canada: Presses de l'Université.
- Leite, C. (2002). *O currículo e o multiculturalismo no sistema educativo Português*. (Curriculum and multiculturalism in the Portuguese educational system) Coimbra, Portugal: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Leite, C., & Fernandes, P. (2012). Curricular studies and their relation with the political agenda for education. *Transnational Curriculum Inquiry*, 2, 35–49.



- Leite, C., Fernandes, P., & Silva, S. (2013). O lugar da educação para a cidadania no sistema educativo Português: Perspetivas de docentes de uma escola TEIP. (Education for citizenship in the Portuguese educational system: Perspectives of teachers from a TEIP school.) *Educação*, 36, 35–43.
- Lemos, V. (2013). Políticas públicas de educação: Equidade e sucesso escolar. *Sociologia, Problemas e Práticas* (Public policies of education: Equity and school success.), 73, 151–169.
- MacBeath, J. (2004). Putting the self back into self-evaluation. *Improving Schools*, 7, 87–91.
- MacBeath, J. (2006). *School inspection & self-evaluation: Working with the new relationship*. Abingdon, UK: Routledge.
- Magalhães, A., & Stoer, S. (1998). *Orgulhosamente filhos de Rousseau*. (Proudly sons of Rousseau.) Porto, Portugal: Profedições.
- Mainardes, J. & Marcondes, M. (2009). Entrevista com Stephen J. Ball: um diálogo sobre justiça social, pesquisa e política educacional. *Educ. Soc.*, Campinas, 30(106), pp. 303–318.
- Marsh, J. C. (1990). Managing for total school improvement. In J. Chapman (Ed.) *School-Based Decision-Making and Management*, (pp. 147–159). Lewes: Falmer Press.
- Meuret, D., & Morlaix, S. (2003). Conditions of success of a school's self-evaluation: Some lessons of an European experience. *School Effectiveness and School Improvement*, 14, 53–71.
- Muijs, D., Harris, A., Chapman, C., Stoll, L., & Russ, J. (2004). Improving schools in socioeconomically disadvantaged areas: A review of research evidence. *School Effectiveness and School Improvement*, 15, 149–175.
- Mullen, C., & Johnson, B. (2006). Accountability-democracy tensions facing democratic school leaders. *Action in Teacher Education*, 28, 86–101.
- Nevo, D. (2001). School evaluation: Internal or external. *Studies in Educational Evaluation*, 27, 95–106.
- OECD. (2003). *Education policy analysis: Overview*. Paris, France: OECD Publishing.
- OECD. (2012). *Equity and quality in education: Supporting disadvantaged students and schools*. Paris, France: OECD Publishing.
- Ozga, J., & Grek, S. (2012). Governing through learning: School self-evaluation as a knowledge-based regulatory tool. *Recherches sociologiques et anthropologiques*, 43, 83–103.
- Papadopoulos, Y. (1994). *Complexité sociale et politiques publiques*. (Social Complexity and Public Policy.) Paris, France: Montchrestian.
- Perryman, J. (2010). Improvement after inspection. *Improving Schools*, 13, 182–196.
- Psacharopoulos, G. (2007). *The costs of school failure, a feasibility study* (EENEE Analytical Report prepared for the European Commission). Retrieved from <http://www.eenec.de/eenecHome/EENEE/Analytical-Reports.html>.
- Reezigt, G., & Creemers, B. (2005). A comprehensive framework for effective school improvement. *School Effectiveness and School Improvement*, 16, 407–424.
- Reynolds, D. (2010). Smart school improvement: Towards schools learning from their best. In A. Hargreaves, A. Lieberman, M. Fullan, & D. Hopkins (Eds.), *Second international handbook of educational change* (pp. 595–610). Dordrecht, NL: Springer.
- Rocha, A. (2012). Avaliação Externa de Escolas: resultados e autoavaliação. Que relação? *Foro de Educación*, 14, pp. 207–223.
- Rodríguez, E. (2013). Melhorar o currículo por meio da sua avaliação. In J. G. Sacristán (Ed.), *Saberes e incertezas sobre o currículo* (Improve curriculum through assessment. In J. G. Sacristán (Ed.), Knowledge and uncertainties about curriculum.) (pp. 478–507). Porto Alegre, Brazil: Penso.
- Roggero, R. (2009). Educação e diversidade: Uma análise crítica da proposta da UNESCO. In E. Dias, & M. Lorieri (Eds.), *Teorias e políticas em educação* (Education and diversity: a critical analysis of the UNESCO proposal. In E. Dias, & M. Lorieri (Eds.), Theories and policies in education.) (pp. 96–108). São Paulo, Brazil: Xama Editora.
- Santomé, J. (2010). *La justicia curricular: El caballo de Troya de la cultura escolar*. (Curriculum Justice: The Trojan Horse of School Culture.) Porto Alegre, Brazil: Penso.
- Scruse, T. (1997). Social justice, education, and the third world. In T. Scruse (Ed.), *Social justice and third world education* (pp. 11–21). Abingdon, UK: Routledge.

- Sampaio, M. & Leite, C. (2015). A Territorialização das Políticas Educativas e a Justiça Curricular: o caso TEIP em Portugal. (Territorialization of Educational Policies and Curricular Justice: the TEIP case in Portugal.) *Currículo sem Fronteiras*, 15 (3), 715–740, set./dez. 2015.
- Seidman, I. (2013). *Interviewing as qualitative research: A guide for researchers in education & the social sciences*. New York, NY: Teachers College, Columbia University.
- Starkie, E. (2006). El papel de la política educativa europea en la formación de los ciudadanos europeos. *Revista Ciencias de la Educación*, (The role of European education policy in the European citizens training.) 28, 105–118.
- Stoer, S. (2008). O estado e as políticas educativas: Uma proposta de mandato renovado para a escola democrática. *Educação, Sociedade & Culturas* (State and educational policies: a proposal for a renewed mandate for a democratic school.), 26, 149–173.
- Swaffield, S. (2004). Critical friends: Supporting leadership, improving learning. *Improving Schools*, 7, 267–278.
- Swaffield, S., & MacBeath, J. (2005). School self-evaluation and the role of a critical friend. *Cambridge Journal of Education*, 35, 239–252.
- United Nations. (1948). *Universal declaration of human rights*. Retrieved from [http://www.ohchr.org/EN/UDHR/Documents/UDHR\\_Translations/eng.pdf](http://www.ohchr.org/EN/UDHR/Documents/UDHR_Translations/eng.pdf).
- Veloso, L., Abrantes, P., & Craveiro, D. (2011). A avaliação externa de escolas como processo social. *Educação, Sociedade & Culturas* (The schools external evaluation as a social process.), 33, 69–88.
- Vincent, C. (2003). *Social justice, Education and Identity*. Routledge.
- Young, M. (2011). What are schools for? *Educação, Sociedade & Culturas*, 32, 145–155.

### **3. Construindo pontes para a reflexão final: a *máscara da neutralidade* e a justiça social**

Centrando-nos nos dados obtidos e expostos neste capítulo, há que reconhecer que o ambiente de *performatividade* e de accountability na avaliação de escolas (Afonso & Costa, 2011; Nóvoa & Lawn, 2002) é associado a uma visão de justiça que a associa, principalmente, à obtenção pelos alunos de melhores resultados nos exames finais e que, conseqüentemente, colocará as escolas numa posição mais favorável em termos de médias nos *rankings* nacionais. O mesmo acontece com o programa TEIP, sendo que as vantagens que lhe são apontadas se associam, principalmente, aos recursos adicionais que são alocados às escolas e que, na visão dos/as entrevistados/as, podem contribuir para o sucesso. Esta visão é baseada numa responsabilização externa que induz, nas escolas, uma corresponsabilidade na tomada de decisões internas (Afonso, 2009; Fullan *et al.*, 2015), conduzindo-as a produzir e a reproduzir normas e padrões intrinsecamente relacionados com orientações impostas externamente. Porém, embora as duas escolas com classificações mais elevadas na AEE e com posições mais altas nos *rankings* percecionem esta situação como positiva, as duas escolas com classificações mais baixas na AEE e em posições inferiores nesses *rankings* consideram negativa a preocupação excessiva com resultados académicos. Reconhecem também estes/as entrevistados/as que a AEE e o programa TEIP influenciam positivamente as lideranças escolares e o desenvolvimento de processos de autoavaliação que suportem uma tomada de decisões orientada para o sucesso escolar, apesar da influência nas ações que conduzam à criação de estratégias mais focalizadas nos contextos ser diminuta.

Como argumentámos em pontos anteriores, no contexto neoliberal a implementação de políticas de educação parece esconder-se atrás de uma *máscara de neutralidade* que conduz a acreditar na possibilidade de implementação de medidas reguladoras e uniformizantes de situações distintas entre si, sem enfraquecer o compromisso com a equidade. Este é um paradoxo que molda a forma como o sucesso escolar e a justiça social são entendidos: por um lado, a obtenção de bons resultados é necessária para que todos/as os/as alunos/as possam alcançar sucesso escolar; por outro lado, os

processos que possam conduzir a uma maior justiça social e equidade são ajustados ao que é definido externamente podendo, em alguns casos, tornar-se numa barreira que iniba e reduza as ações das escolas a práticas pedagógicas despersonalizadas e indiferenciadas. Desta forma, os discursos de eficiência e de eficácia associados a discursos de justiça social e equidade enfraquecem, e podem mesmo distorcer, o conceito de justiça social em si mesmo.

## **CAPÍTULO IV**

**Conclusões e Interrogações: que lugar(es) para a justiça social?**

A investigação a que se reporta este trabalho teve como objetivo geral trazer para o debate académico os efeitos que a autoavaliação, na sua relação com o processo de avaliação externa de escolas e de monitorização do programa TEIP, pode gerar numa melhoria educacional fundada na justiça social. Este objetivo geral desdobrou-se noutros mais específicos, nomeadamente, identificar efeitos do processo de AEE e do programa TEIP nas ações e processos desenvolvidos pelas escolas para a melhoria educacional e o sucesso escolar; e estabelecer relações entre as ações e processos desenvolvidos pelas escolas no âmbito destas duas medidas políticas tendo em conta princípios de justiça social. É regressando a estes objetivos que nesta secção do trabalho se tecem algumas considerações focadas em aspetos desenvolvidos em capítulos anteriores e se produz uma reflexão sobre os resultados alcançados e possíveis contributos para o debate académico.

*O(s) lugar(es) da justiça social em políticas orientadas para a melhoria educacional e para o sucesso escolar*

O conceito de justiça social, como foi afirmado neste trabalho, tem sido desenvolvido e vinculado a discursos políticos associados a uma visão ampla de equidade e onde princípios de inclusão e democracia são basilares. Esta orientação educativa, apesar de considerada uma prioridade, convive com agendas políticas, resultantes de compromissos internacionais, que condicionam as ações relacionadas com a justiça social, a discursos mais “poderosos” como o da *accountability*, da eficiência e da performatividade. Estes discursos, por sua vez, condicionam a forma como ações justificadas na procura da concretização da justiça social são perspetivadas por decisores políticos.

No que ao estudo aqui apresentado diz respeito, os dados expostos nos capítulos anteriores permitem inferir que a AEE e o programa TEIP são duas políticas distintas, mas que se interligam pelos processos de autoavaliação e de monitorização inerentes a cada uma delas. Aliás, o *lugar da justiça social* nestas duas políticas educativas está diretamente relacionado com a forma e a estrutura que os processos de autoavaliação – enquadrados em discursos de *accountability* – assumem. Através da autoavaliação é

possível envolver os atores das escolas na diversidade de situações que as caracterizam e transformar a visão de “compensação” das aprendizagens de alunos considerados deficitários em ações que encarem as diferenças não como *deficit*, mas como um espaço privilegiado de produção de conhecimento construído coletivamente. Dito por outras palavras, é necessário problematizar e (re)definir os processos e formas que as medidas de compensação assumem para que elas não se afastem de uma justiça social que tenha em conta as especificidades dos pontos de partida para com eles trabalhar.

Como já em capítulo anterior demos conta, no caso do programa TEIP o processo de monitorização e de autoavaliação é usado, sobretudo, para verificar se a escola atinge as metas com que se compromete. No caso da AEE, a autoavaliação justifica-se para apoiar processos de melhoria dos resultados escolares, da oferta formativa e das lideranças, isto é, dos três domínios que fazem parte do referencial nacional que enquadra esta política. Talvez por isso a AEE é percecionada como positiva pela possibilidade de um olhar externo impulsionar a reflexão e ser um complemento à autoavaliação, mas a forma como este impulso é realizado é tanto mais positiva quando maior é a sua orientação formativa e não punitiva. Como os dados do estudo revelaram, os efeitos de melhoria que podem advir desse olhar externo conferido pela AEE serão tanto maiores quanto maior e mais forte for a ação das lideranças escolares – tanto de topo como intermédias – para a sua apropriação, divulgação e envolvimento de toda a comunidade educativa. Por outro lado, os efeitos da AEE poderão ser inibidores de uma melhoria pela função punitiva que ela exerce ao classificar as escolas numa hierarquia que vai do insuficiente, ao suficiente, bom, muito bom e excelente. Esta classificação, que nos últimos anos tem sido fundada nos resultados escolares obtidos pelos/as alunos/as, como o estudo mostrou, é percecionada como negativa pelas escolas que ocupam lugares mais baixos dessa classificação.

Ainda no que aos efeitos da AEE diz respeito, a maioria das escolas TEIP parece associar mais o seu impacto a resultados sociais do que a resultados escolares, situação que talvez se justifique pelas características das escolas envolvidas neste programa e que exigem uma atenção redobrada a problemas sociais com que convivem. Por outro lado,

pelo processo estruturado de monitorização que este programa prevê, e que se concilia com os procedimentos de autoavaliação focados na avaliação externa, a AEE acaba por ter efeitos na cultura de autoavaliação e na formulação e estruturação dos documentos orientadores das escolas. De facto, no programa TEIP existe a necessidade de prestar contas, sendo a autoavaliação o instrumento mais valorizado para a concretização deste processo. Por este motivo, a integração das escolas no programa TEIP é entendida como positiva porque o processo de monitorização é assumido como orientador da ação. Para além deste facto, a existência de um perito externo e de recursos adicionais é tida como fundamental para o sucesso e a melhoria. Estes recursos são considerados essenciais para a promoção do sucesso e para a diferenciação de intervenções a nível pedagógico e curricular. Por isso, o programa TEIP é percecionado como um motor para a implementação de medidas que promovem o sucesso escolar baseado, maioritariamente, no reforço às disciplinas de Português e Matemática, sendo considerado que o apoio do/a perito/a externo é fundamental para a estruturação de um processo de autoavaliação.

Apesar do programa TEIP e do processo de AEE serem percecionados como a base para a criação de procedimentos estruturais das escolas, é reconhecida a existência de um foco excessivo destas políticas nos resultados escolares dos/as alunos/as. Este foco excessivo nos resultados, traduzido em médias, é produzido e reproduzido naquilo que é denominado de *“burocracia do papel”*. Esta, ao ser imposta, é sentida como um caminho de frustração pelas escolas que não conseguem alcançar as metas definidas externamente baseadas na premissa de que um sistema de responsabilização das escolas pressupõe alcançar a equidade através da excelência.

Recordando novamente que a rede complexa de forças políticas que molda as ações e as percepções dos atores educativos define e limita as práticas pedagógicas dos/as professores/as encaminhando-os para processos que possam ser medidos e comparáveis com outros contextos, as escolas e os/as professores/as, ao serem ‘deixados sozinhas’ no seio destas pressões podem criar espaços de separação entre o currículo que é prescrito e que deve ser cumprido e as necessidades reais dos/as



estudantes. Por isso, é fundamental envolver os/as professores/as em processos coletivos de pedagogias inclusivas, dotando-os de uma *agência para a justiça social* que os alerte para a compreensão de situações de exclusão e de desvantagem de determinados grupos sociais e culturais. Para evitar o risco de uma exclusividade de abordagens *top-down* aos conteúdos curriculares, há a necessidade de se apostar numa formação de professores/as que tenha em conta dimensões relativas à justiça social e às possibilidades que podem advir de processos de contextualização curricular.

#### *Possíveis contribuições para o debate académico*

A complexidade que marca as dimensões educativas trabalhadas nesta investigação tem latentes tensões entre lógicas neoliberais e lógicas democráticas que implicam, como já foi referido, ter em consideração as políticas de globalização e os seus efeitos. No seio destas tensões, discursos sobre justiça social, apesar de perçecionados na agenda política mundial como fundamentais para que seja possível a implementação de sistemas educativos justos, são acompanhados por discursos de *accountability* e eficiência que acabam por se sobrepor a outros interesses. Nas políticas aqui analisadas, tanto na AEE como no programa TEIP, supõe-se que os atores educativos se impliquem em processos de acompanhamento e de prestação de contas relativamente às metas estabelecidas e com as quais as escolas se comprometem.

Reconhecemos que as pressões existentes para a implementação de processo de *accountability*, a procura do sucesso escolar e de práticas socialmente justas no interior das escolas produzem efeitos que podem ser perçecionados como positivos e/ou negativos, e que o trabalho dos atores educativos nas escolas, de forma a adaptarem as suas práticas e mudarem a própria cultura escolar, percorrem caminhos muitas vezes tumultuosos. Espera-se que a AEE e o programa TEIP, enquanto medidas políticas, exerçam algum tipo de influência positiva que possa constituir um ponto de partida para que as instituições escolares repensem e aprofundem o projeto educativo que desenvolvem de modo a promover uma melhoria que concretize dinâmicas de justiça curricular e social, interiorizadas numa nova cultura escolar. Porém, como é possível equilibrar o potencial *emancipador* da educação com a mera *regulação* de práticas?

O estudo realizado permitiu-nos reconhecer a importância de olhares externos e internos, bem como a necessidade de instituir processos de avaliação e monitorização que promovam a reflexão contínua numa instituição escolar. Contudo, reconhecemos igualmente que o potencial destas práticas se perde na *máscara de neutralidade* de um racional neoliberal que condiciona e determina formas de agir que se focam em *provar* resultados, partindo do princípio que, naturalmente, se *melhoram* práticas. Reconhecemos a necessidade de (re)pensar formas alternativas de conceitualizar processos de *accountability* através de formas mais locais e democráticas de pensar quer a avaliação externa, quer a autoavaliação de escolas. Para isso, a formação de professores e das lideranças escolares orientada para a justiça social é fundamental. Da mesma forma, a existência em todas as escolas, e não só em escolas TEIP, de um/a perito/as externo/a, um/a especialista em educação, parece-nos essencial como apoio à organização de dados que estimulem olhares transversais e comprometidos com as situações dos quotidianos escolares.

Se a ação pedagógica é, também, uma ação política, os professores/as são agentes sociais e agentes de mudança quando atuam reflexivamente, dentro das limitações impostas pelos seus ambientes sociais e materiais. Com o tem sido demonstrado, as oportunidades de melhoria são favorecidas se partirem de uma vontade vinda de dentro, do interior, dos atores que constituem o universo escolar, das suas motivações, da articulação e comunicação existente com as lideranças de gestão e de administração. Por isso, a existência de apoio de um perito tem de ocorrer no quadro de situações que proporcionem um profundo conhecimento dos quotidianos escolares. Quando a melhoria se apresenta como uma expressão da vontade da escola, envolvendo não só grupos de professores/as mas também os membros da gestão de topo e os próprios estudantes, e quando as prioridades e os objetivos são claros e as estratégias bem definidas, estamos na presença de uma possível melhoria eficaz da escola, com maior probabilidade de sucesso. Cremos que esse caminho conduzirá a um maior envolvimento de toda a comunidade escolar em processos coletivos de trabalho que possam ser indutores de melhoria educacional, e que contribuam para recentrar as prioridades na sala de aula.

Uma vez que estes processos podem assumir distintas formas, a existência de um especialista externo que oriente as ações no local, que acompanhe processos de autoavaliação, de contextualização curricular, de organização escolar e de mediação é crucial. As principais razões apontadas para o programa TEIP ser considerado positivo são a existência de mais recursos e de um/a perito/a externo. Na perspetiva que sustentamos, a adaptação de recursos de acordo com as necessidades do local e a existência de um/a perito/a externo, deveria acontecer em todas as escolas portuguesas. Da mesma forma, defendemos que o processo de AEE deveria ser mais continuado, incluindo uma comissão de acompanhamento ao longo do ano letivo em que a escola é avaliada e, no intervalo entre avaliações, existirem ações de acompanhamento formativo às escolas. Se os atores educativos forem acompanhados, as pressões externas poderão não assumir formas opressivas de ação, mas, pelo contrário, de construção e adaptação coletiva. Ao existir tal estrutura – *recursos, acompanhamento e apoio de peritos* – os processos de autoavaliação de escolas talvez sejam mais refletidos, menos acríticos e adaptados ao local e não apenas a demandas externas, o que terá também impacto no desenvolvimento do currículo e nas práticas adotadas. Assumimos que a justiça curricular pode concretizar-se por práticas de flexibilização e de adaptação curriculares em que as escolas tenham as características dos/as alunos/as como pontos de partida para a tomada de decisões sobre os modos de trabalho pedagógico e os projetos a desenvolver. Existe *lugar para a justiça social* na possibilidade de substituir um currículo hegemónico por um currículo baseado na justiça social através do debate e da partilha de modelos educacionais que envolvam discussão e a valorização de processos inclusivos e de empoderamento.

Olhar a autoavaliação nesta perspetiva significa repensar os modelos e os processos em curso, no sentido de estes devolverem, de facto, às escolas e aos/às professores/as, um retrato das suas realidades e de oportunidades de melhoria, contribuindo, assim, para a sua concretização através dos processos educacionais. Ao ter presente que as escolas encenam políticas em circunstâncias que não são da sua própria escolha, questões de *poder* e de *interesse* precisam de continuar a ser investigadas. A possibilidade de

discursos regulatórios e de controlo potenciarem a construção da justiça social - limitando o seu significado a aspetos de eficiência e de eficácia - justificam a necessidade e a importância de uma análise crítica do estado da educação face às sociedades atuais e de caminhos que permitam alcançar uma maior justiça social.

## **Referências Bibliográficas**

Abrantes, Pedro & Sebastião, João (2010). Portões que se abrem e que se fecham. Processos de inclusão e de segregação nas escolas públicas portuguesas. In António Dornelas, Luísa Oliveira, Luísa Veloso & Maria das Dores Guerreiro (Orgs.), *Portugal Invisível* (pp. 75-93). Lisboa: Editora Mundos Sociais.

Afonso, Almerindo Janela (1998). *Políticas educativas e avaliação educacional*. Braga: Universidade do Minho.

Afonso, Almerindo Janela (2008). Para uma crítica da avaliocracia. *OPS! Revista de Opinião Socialista*, 2, 14-16.

Afonso, Almerindo Janela (2009). Nem tudo o que conta em educação é mensurável ou comparável: Crítica à accountability baseada em testes standardizados e rankings escolares. *Revista Lusófona de Educação*, 13, 13 –29.

Afonso, Almerindo Janela (2009). Políticas avaliativas e accountability em educação: Subsídios para um debate ibero-americano. *Sísifo: Revista de Ciências da Educação*, 9, 57 -70.

Afonso, Almerindo Janela (2014). Questões, objetos e perspetivas em avaliação. *Avaliação*, 19 (2), 487 -507.

Afonso, Natércio & Costa, Estela (2011). A avaliação externa das escolas: um instrumento de regulação baseado no conhecimento. In João Barroso & Natércio Afonso (Orgs.), *Políticas Educativas. Mobilização de conhecimentos e modos de regulação* (pp. 155-189). Gaia: Fundação Manuel Leão.

Afonso, Natércio (2007). *Política da Educação. Relatório apresentado para concurso de Professor Associado*. Lisboa: Edição do Autor.

Ainscow, Mel (2005) Developing inclusive education systems: What are the levers for change? *Journal of Educational Change*, 6, 109 –124.

Alaíz, Vitor; Góis, Eunico; Gonçalves, Conceição (2003). *Auto-avaliação de escolas. Pensar e praticar*. Porto: Edições ASA.

Alves, Natália, & Canário, Rui (2004). Escola e exclusão social: Das promessas às incertezas. *Análise Social*, XXXVIII (169), 981 -1010.

Amado, João (2013). *Manual de investigação qualitativa em educação*. Universidade de Coimbra.

Anderson, Terry & Kanuka, Heather (2003). *e-Research: Methods, Strategies and Issues*. USA: Person.

Antunes, Fátima (2005). Globalização e europeização das políticas educativas. *Sociologia, Problemas e Práticas*, 47, 125-143.

Apple, Michael (2013). *Can education change society?*. New York: Routledge.

Apple, Michael, & Beane, James (1995). *Democratic schools*. Washington: Association for Supervision and Curriculum Development.

Apple, Michael (2006). *Ideologia e Currículo*. Porto Alegre: Artmed.

Applebaum, Barbara (2008) 'Doesn't my experience count?' White students, the authority of experience and social justice pedagogy. *Race, Ethnicity and Education*, 11 (4), 405-414.

Araújo, Cicero (2002). Legitimidade, justiça e democracia: O novo contratualismo de Rawls. *Lua Nova*, 57, 73 -85.

Annot, Madeleine (2009). *Educating the Gendered Citizen – Sociological Engagements with National and Global Agendas*. Londres/Nova Iorque: Routledge.

Azevedo, Mário (2013). Igualdade e equidade: qual é a medida da justiça social? *Avaliação*, 01, 129-150.

Ball, Stephen & Bowe, Richard (1992). Subject departments and 'implementation' of National Curriculum policy: an overview of the issues. *Journal of Curriculum Studies*, 24(2), 97-115.

Ball, Stephen & Junemann, Carolina (2012). *Networks, New Governance and Education*. Bristol: The Policy Press.

Ball, Stephen (1994). *Education reform: a critical and post structural approach*. Buckingham: Open University Press.

Ball, Stephen (2001). Diretrizes políticas globais e relações políticas locais em educação. *Currículo sem Fronteiras*, 1(2), 99-116.

Ball, Stephen (2010). New class inequalities in education: Why education policy may be looking in the wrong place! Education policy, civil society and social class. *International Journal of Sociology and Social Policy*, 30 (3/4), 155-166.

Ball, Stephen, Maguire, Meg & Braun, Annette (2016). *How Schools do Policy. Policy enactments in secondary schools*. London: Routledge.

Barbieri, Helena (2003). Os TEIP, o projeto educativo e a emergência de perfis de território. *Educação, Sociedade & Culturas*, 20, pp. 43-75.

Barbosa, Manuel (2006). *Educação e Cidadania. Renovação da Pedagogia*. Porto: Ágora.

Bardin, Laurence (2011). *Content analysis*. Lisboa, Portugal: Edições 70.

Barrère, Anne (2010). Ce que fait l'évaluation aux établissements scolaires: une année dans un collège d' "éducation prioritaire". *Ethnologie Française*, 1, 141-149.

Barroso, João (1996a). *Autonomia e gestão das escolas*. Lisboa: Ministério da Educação.

Barroso, João (1996b). *O Estudo da Escola*. Porto: Porto Editora.

Barroso, João (2003). Factores organizacionais da exclusão escolar: a inclusão exclusiva. In David Rodrigues (Org.), *Perspectivas sobre a Inclusão – Da Sociedade à Educação* (pp. 25-36). Porto: Porto Editora.

Barroso, João (2003). Regulação e desregulação nas políticas educativas: tendências emergentes em estudos de educação comparada. In João Barroso (Org.), *A Escola pública: regulação, desregulação, privatização* (pp. 19-48). Porto: Edições Asa.

Barroso, João (2004). A autonomia das escolas: uma ficção necessária. *Revista Portuguesa de Educação*, 2, 49-83.

Barroso, João (2005). O Estado, a educação e a regulação das políticas públicas. *Revista Educação & Sociedade*, 26 (92), 725-751.

Barroso, João (2006a). *A regulação das políticas públicas de educação: A autonomia das escolas*. Lisboa: Lisboa Educa.

Barroso, João (2006b). O Estado e a Educação: a regulação transnacional, regulação nacional e a regulação local. In João Barroso (org.), *A Regulação das políticas públicas de educação: espaços, dinâmicas e actores* (pp. 41-70). Lisboa: Educa, Unidade de I&D de Ciências da Educação.

Barroso, João (2009). A utilização do conhecimento em política: o caso da gestão escolar em Portugal. *Educação & Sociedade. Revista de Ciência da Educação*, 1, 987-1007.

Bernstein, Basil (1980). Entrevista com Basil Bernstein, *O Professor*, 25, 19-23.



Bogdan, Robert & Biklen, Sari (2003). *Qualitative research for education: An introduction to theories and methods*. New York: Pearson Education Group.

Bolívar, António (2003). *Como melhorar as escolas: Estratégias e dinâmicas de melhoria das práticas educativas*. Porto, Portugal: Edições Asa.

Bolívar, António (2012). *Melhorar os processos e os resultados educativos: O que nos ensina a investigação*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.

Bonal, Xavier, Verger, Antoni, & Tarabini, Aina (2013). Superando limites disciplinares e territoriais: a ruptura epistemológica de Roger Dale na pesquisa em política educativa. In César Tello & Maria de Lourdes Pinto (Eds.), *Estudios epistemológicos no campo da pesquisa em política educacional* (pp. 45- 57). Campinas: Mercado de Letras.

Borer, Valérie & Lawn, Martin (2013) Governing education systems by shaping data: from the past to the present, from national to international perspectives. *European Educational Research Journal*, 12 (1), 48-52.

Bourdieu, Pierre & Passeron, Jean-Claude (1970). *A reprodução: Elementos para uma teoria do sistema de ensino*. Lisboa: Ed. Vega.

Bourdieu, Pierre (1998) *Escritos de Educação*. Petrópolis: Vozes.

Bovens, Mark (2010). Two concepts of accountability: Accountability as a virtue and as a mechanism. *West European Politics*, 33, 946–967.

Brauckmann, Stefan & Pashiardis, Petros (2010). The clash of evaluations: In search of the missing link between school accountability and school improvement – experiences from Cyprus. *International Journal of Educational Management*, 24(4), 330-350.

Braun, Annette, Maguire, Meg & Ball, Stephen (2010). Policy enactments in the UK secondary school: Examining policy, practice and school positioning. *Journal of Education Policy*, 25, 547–560.

Braun, Virginia & Clarke, Victoria (2013). *Successful qualitative research: a practical guide for beginners*. Los Angeles: Sage Publications.

Breakspear, Simon (2012). The Policy Impact of PISA: An Exploration of the Normative Effects of International Benchmarking in School System Performance. *OECD Education Working Papers*, 71, OECD Publishing.

Bryman, Alan (2012). *Social research methods*. New York: Oxford University Press Inc.

Bussab, Wilton & Morettin, Pedro (2003). *Estatística Básica*. São Paulo: Editora Saraiva.

Campbell, Carol & Levin, Ben (2009). Using data to support educational improvement. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 21, 47–65.

Campbell, Carol & Levin, Ben (2009). Using data to support educational improvement. *Educational Assessment Evaluation and Accountability*, 21, 47-65.

Carrera, Sergio & Geyer, Florian (2009). *EU policy on education: The impact on the social inclusion of vulnerable groups*. CEPS Special Report – Thinking ahead for Europe Brussels, Belgium: Center for European Policy Studies.

Chiland, Colette (1971). *L'enfant de 6 ans et son avenir*. Paris: PUF.

Churton, Mel & Brown, Anne (2010). *Theory and method*. New York: Palgrave

Clark, Bill (2000). *The quality initiative in Scottish schools: Working together to achieve excellence*. Scotland: Quality, Standards and Audit Division.

Clark, John (2006). Social justice, education and schooling: some philosophical issues. *British Journal of Educational Studies*, 54(3), 272-287.

Clercq, Francine de (2007). School monitoring and change: a critical examination of Whole School-Evaluation. *Education as Change*, 11 (2), 97-113.

Clímaco, Maria do Carmo (1992). *Desenvolvimento dos sistemas educativos: monitorização e prática de avaliação das escolas*. Lisboa: Ministério da Educação.

Clímaco, Maria do Carmo (2005) *Avaliação de Sistemas em Educação*. Lisboa: Universidade Aberta.

Clímaco, Maria do Carmo (2005). *Avaliação de Sistemas em Educação*. Lisboa: Universidade Aberta.

Coe, Robert (2009). School improvement: reality and illusion. *British Journal of Educational Studies*, 57(4), 363-379.

Colás-Bravo, Pilar & Rebollo Catalán, Maria (1994). *Evaluación de programas: una guía práctica*. Sevilla: Editorial Kronos.

Coleman, James (1968). The concept of equality of educational opportunity. *Harvard Educational Review*, 38, 7 -22.

Coleman, James *et al* (1966). *Equality of Educational Opportunity*. Washington, US Government Printing Office.

Connell, Raewyn (1999). *Escuelas e justicia social*. Madrid, Spain: Edicionaes Morata.

Connell, Raewyn (2012). Just education. *Journal of Education Policy*, 27(5), 681-683.

Connell, Robert (1995). Justiça, conhecimento e currículo na educação contemporânea. In Luís Heron da Silva & José Clóvis de Azevedo (Eds.), *Reestruturação curricular, Teoria e prática no cotidiano da escola* (pp. 11 –35). Rio de Janeiro, Brazil: Vozes.

Connell, Robert (1997) La Organización Social de la Masculinidad. In Tesesa Valdés & José Olivarría (Eds.), *Masculinidad/es: Poder y Crisis* (pp. 31-48). Santiago: Ediciones de las Mujeres.

Connell, Robert; Ashebden, Dean; Kessler, Sandra & Dowsett, Gary (1995). *Estabelecendo a diferença: Escolas, famílias, e divisão social*. Porto Alegre: Artes Médicas.

Conselho Nacional de Educação (2010). *Estado da Educação 2010: Percursos Escolares*. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência.

Conselho Nacional De Educação (2012). *Estado da Educação 2012: Autonomia e descentralização*. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência.

Cooper, Diane (2016). What is a "Mapping Study"? *J Med Lib Assoc*, 104(1), 76-78.

Cooper, Donald & Schindler, Pamela (2003). *Business Research Methods*. USA: McGraw-Hill.

Correia, José Alberto (1999). As ideologias educativas em Portugal nos últimos 25 anos. *Revista Portuguesa de Educação*, 12 (1), 81-110.

Correia, José Alberto (2005). Contributos para a construção de 'narrativas educativas' de esquerda. *Perspectiva*, 23 (2), 407-426.

Correia, José Alberto Correia (1999). As ideologias educativas em Portugal nos últimos 25 anos. *Revista Portuguesa de Educação*, 12, 81–110.

Cosme, Ariana & Trindade, Rui (2010). Avaliar as escolas: para quê e porquê? *Auto-avaliação das escolas e processos de auto-monitorização, Elo*, 17, 33-41 Guimarães: Centro de Formação Francisco de Holanda.

Costa, Estela & Pires, Ana Márcia (2011). The role of the European inspections in the European educational space: Echoes from Portugal regarding the evaluation of schools. *Research in Higher Education*, 1, 1–10.

Crahay, Marcel (2000). L'école peut-elle être juste et efficace? De l'égalité des chances et l'égalité des acquis. *Revue Française de Pédagogie*, 135, 223-225.

Cronbach, Lee (1982). *Designing evaluations of educational and social programs*. San Francisco: Jossey-Bass.

Dale, Roger & Gandin, Luís (2014). Estado, globalização, justiça social e educação: Reflexões contemporâneas de Roger Dale. *Currículo sem Fronteiras*, 14(2), 5 -16.

Dale, Roger & Ozga, Jenny (1991). *Understanding education policy: principles and perspectives*. Buckingham: Open University Press.

Dale, Roger (1998). Globalization: a new world for comparative education? In Jürgen Schriewer (Org.), *Discourse and comparative education* (pp. 87-109). Berlin: Peter Lang.

Davies, P., Newcomer, K., & Soydan, H. (2007). Government as structural context for evaluation. In Ian Shaw, Jennifer Greene & Melvin Mark (Eds.), *Handbook of evaluation: Policies, programs and practices* (pp. 163–183). London, England: SAGE.

Day, Christopher (2001). *Desenvolvimento Profissional de Professores. Os desafios da aprendizagem permanente*. Porto: Porto Editora.

Delors, Jaques et al (1996). *Educação, um tesouro a descobrir: Relatório para a UNESCO da comissão internacional sobre educação para o século XXI*. Porto: UNESCO/ASA.

Demo, Pedro (1995). *Metodologia científica em Ciências Sociais*. S. Paulo: Câmara Brasileira do Livro, SP, Brasil.

Devos, Gert & Verhoeven, Jef (2003). School Self-Evaluation Conditions and Caveats: The Case of Secondary Schools. *Educational. Management, Administration & Leadership*, 31 (4), 403-420.

Dias Sobrinho, José (2012). Políticas y conceptos de calidad: Dilemas y retos. *Avaliação*, 17 (3), 601 -618.

Díaz, Ampara Seijas (2003). *Avaliação da qualidade das escolas*. Porto: Edições Asa.

Dicheva, Darina; Dichev, Christo; Agre, Gennady & Angelova, Galia (2005). Gamification in Education: A Systematic Mapping Study. *Educational Technology & Society*, 18(3): 75–88.

Dubet, François (2008). *O que é uma escola justa? A escola das oportunidades*. São Paulo: Cortez.

Dupriez, Vincent & Maroy, Christian (2003). Regulation in school systems: a theoretical analysis of the structural framework of the school system in French-speaking Belgium. *Journal of Education Policy*, 18(4), 375-392.

Edwards, Anne (2007). Relational agency in professional practice: A CHAT analysis. *Actio: An International Journal of Human Activity*, 1, 1–17.

Ehren, Melanie & Swanborn, Machteld (2012). Strategic data use of schools in accountability systems. *School Effectiveness and School Improvement*, 23(2), 257-280.

Elberzhager, Frank; Münchb, Jürgen & Nha, Vi Tran Ngoc (2012) A Systematic Mapping Study on the Combination of Static and Dynamic Quality Assurance Techniques. *Information and Software Technology*, Volume 54, Issue 1, 1-15.

English, Fenwick (2008). *The art of educational leadership: Balancing performance and accountability*. Londres: Sage Publications.

English, Fenwick (2010). *Deciding What to Teach and Test: Developing, Aligning, and Leading the Curriculum*. United States: Corwin Press.

Epstein, Debbie (1993). Defining Accountability in Education. *British Educational Research Journal*, 19(3), 243-257.

Ertl, Hubert (2006). European Union Policies in Education and Training: The Lisbon Agenda as a Turning Point? *Comparative Education*, 42 (1), 5-27.

Estêvão, Carlos (2005). Justiça e direitos humanos na política educacional portuguesa. *Revista Iberoamericana de Educación*, 36 (2), 1 -11.

Esteves, Manuela (2006). Análise de conteúdo. In Jorge Ávila de Lima & José Augusto Pacheco (Orgs.), *Fazer investigação* (pp. 105-126). Porto: Porto Editora.

European Council (2000). *Lisbon European Council 23 and 24 March 2000, Presidency Conclusions*. Brussels: EU.

Faubert, Violaine (2009). "School evaluation: Current practices in OECD countries and a literature review", OECD Education Working Papers, No. 42. Paris: OECD Publishing.

Ferraz, Hélder; Enes, Damiana; Neves, Tiago & Nata, Gil (2014). O impacto do programa TEIP nos resultados dos exames nacionais ao longo de 12 anos. In Benedita Portugal e Melo, Ana Matias Diogo, Manuela Ferreira, João Teixeira Lopes, Elias Evangelista Gomes (Orgs.) *Entre crise e euforia: Práticas e políticas educativas no Brasil e em Portugal*. Porto: Universidade do Porto.

Ferreira, Elisabete (2012). *(D)enunciar a Autonomia. Contributos para a compreensão da génese e da construção da autonomia escolar*. Porto: Porto Editora.

Ferreira, Fernando Ilídio (2005). *O local em educação: Animação, gestão e parceria*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Ferreira, Isabel & Teixeira, Ana Rita (2010). Territórios Educativos de Intervenção Prioritária. *Sociologia: Revista do Departamento de Sociologia da FLUP*, 20, 331-350.

Field, Simon; Kuczera, Malgorzata & Pont, Beatriz (2007). *No more failures: Ten steps to equity in education*. Paris, France: OECD.

Figari, Gérard (1996). *Avaliar: Que Referencial?* Porto, Porto Editora.

Figueiredo, Carla, Leite, Carlinda, & Fernandes, Preciosa (2014). Modelos internacionais de avaliação externa: A avaliação de escolas em Portugal e na Inglaterra. Origem, fundamentos e percursos. In José Augusto Pacheco (Org.), *Avaliação externa de escolas: Quadro teórico/conceitual* (pp. 119 -146). Porto: Porto Editora.

Fishman, Robert & Cabral, Manuel Villaverde (2016). Socio-historical foundations of citizenship practice: after social revolution in Portugal. *Theory and Society*, 45(6), 531-553.

Fishman, Robert & Lizardo, Omar (2013). How Macro-historical Change Shapes Cultural Taste: Legacies of Democratization in Spain and Portugal. *American Sociological Review*, 78, 213–223.

Fishman, Robert (2011). Democratic Practice after the Revolution: The Case of Portugal and Beyond. *Politics & Society*, 25 (5), 1-35.

Flores, Javier (1994). *Análisis de datos cualitativos – Aplicaciones a la investigación educativa*. Barcelona: PPU.

Fonseca, Laura (2009). *Justiça social e educação: vozes, silêncios e ruídos na escolarização das raparigas ciganas e payas*. Porto: Edições Afrontamento.

Fontana, Andrea & Frey, James (1994). The Art of Science. In Norman Denzin & Yvonna Lincoln (Eds.), *The Handbook of Qualitative Research* (pp. 361-376). Oaks: Sage Publications.

Formosinho, João; Fernandes, António; Machado, Joaquim & Ferreira, Henrique (2010). *Autonomia da Escola Pública em Portugal*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.

Freedman, Eric (2007). Is Teaching for Social Justice Undemocratic? *Harvard Educational Review*, 77 (4), 442-473.

Freire, Paulo (1972). *Pedagogia do oprimido*. Porto: Ed. Afrontamento.

Freire, Paulo (1997). *Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra.

Frymier, Jack (1996). *Accountability in education: still an evolving concept*. Bloomington: Phi. Delta Kappa Educational Foundation.

Fullan, Michael (2001). The meaning of educational change. In Michael Fullan (Ed.), *The new meaning of educational change* (pp. 202 -2016). London: Routledge.

Fullan, Michael, Rincon-Gallardo, Santiago, & Hargreaves, Andy (2015). Professional capital as accountability. *Education Policy Analysis Archives*, 23(15), 1-22.

Gale, Trevor (1999). Policy trajectories: treading the discursive path of policy analysis. *Discourse*, 20 (3), 393-407.

Gewirtz, Sharon; Ball, Stephen and Bowe, Robert (1995). *Markets, Choice and Equity in Education*. Basingstoke: Open University Press.

Ghiglione, Rodolphe, & Matalon, Ben (1993). *O inquérito: Teoria e prática*. Oeiras: Celta Editora.

Giddens, Anthony (1992). *As consequências da modernidade*. Oeiras: Celta Editora.

Gillborn, David (1997). Ethnicity and Educational Performance in the United Kingdom: Racism, Ethnicity, and Variability in Achievement. *Anthropology & Education Quarterly*, 28 (3), 375-393.

Giroux, Henry (1993). *La escuela y la lucha por la ciudadanía*. Madrid: Siglo Veintuno Editores.

Glickman, Carl (1987). Good and/or effective schools: what do we want? *The Phi Delta Kappan*, 68(8): 622-624.

Gonçalves, Fernando; Fernandes, Preciosa & Leite, Carlinda (2014). Avaliação externa das escolas em Portugal - políticas e processos. In José Augusto Pacheco (Org.). *Avaliação externa de escolas: quadro teórico/conceptual* (pp. 71-87), Porto: Porto Editora.

Goodson, Ivor (2013). *Developing narrative theory: life histories and personal representation*. London: Routledge.

Gorard, Stephen (2010). Serious doubts about school effectiveness. *British Educational Research Journal*, 36(5), 745-766.

Greene, Jennifer (2005). Evaluators as stewards of the public good. In Stafford Hood, Henry Frierson & Rodney Hopson (Eds.), *The role of cultural and cultural context: A mandate for inclusion, the discovery of truth, and understanding in evaluative theory and practice* (pp. 7–20). Greenwich, CT: Information Age Publishing.

Grek, Sotiria & Ozga, Jenny (2008). Governing by numbers? Shaping education through data. CES Briefing, Scotland, 44. Retirado de <http://www.ces.ed.ac.uk/PDF%20Files/Brief044.pdf>.

Guba, Egon & Lincoln, Yvonne (1989). *Fourth Generation Evaluation*. California: Sage Publications, Inc.

Guerra, Miguel Santos (2000). *A escola que aprende*. Porto: Edições ASA.

Habermas, Jurgen (1999). *Between facts and norms: Contributions to a discourse theory of law and democracy*. New Baskerville: MIT Press.

Hadji, C. (1994). *A avaliação, regras do jogo: das intenções aos instrumentos*. Porto: Porto Editora.

Hall, Kathy; Collins, Janet; Benjamin, Shereen, Nind, Melanie & Sheehy, Kieron (2004). SATurated models of pupildom: assessment and inclusion/exclusion. *British Educational Research Journal*, 30(6), 801-817.



Hallinger, Philip & Heck, Ronald (2011). Exploring the journey of school improvement: classifying and analyzing patterns of change in school improvement processes and learning outcomes. *School Effectiveness and School Improvement*, 22(1), 1-27.

Hargreaves, Andy (1998). *Os professores em tempos de mudanças*. Lisboa: Mc Graw-Hill.

Hart, Chris (1998). *Doing a literature review: releasing the social science research imagination*. London: Sage Publications.

Hartwig, Kari (2013). Using a social justice framework to assess educational quality in Tanzanian schools. *International Journal of Educational Development*, 33, 487–496.

Hatcher, Richard (1998). Labour, official school improvement and equality. *Journal of Education Policy*, 13 (4): 485– 499.

Hayman, John & Napier, Rodney (1979). *Avaliação nas escolas: um processo humano para a renovação*. Coimbra: Livraria Almedina.

Henry, Miriam (1993). What is policy? A response to Stephen Ball. *Discourse*, 14 (1), 102-105.

Hodson, Dermot & Maher, Imelda (2001). The open method as a new method of governance: The case of soft economic policy co-ordination. *Journal of Common Market Studies*, 39(4), 719-746.

Hofman, Roelande; Dijkstra, Nynke & Hofman Adriaan (2009). School self-evaluation and student achievement. *School Effectiveness and School Improvement*, 20(1), 47–68.

Hopf, Cristel (2004). Qualitative Interviews: An overview. In Uwe Flick, Ernst von Kardoff & Ines Steinke (Eds.), *A companion to qualitative research* (pp. 203-208). London: Sage Publications.

Hopkins, David; Stringfield, Sam; Harries, Alma; Stoll, Louise, & Mackay, Tony (2014). School and system improvement: A narrative state-of-the-art review. *School Effectiveness and School Improvement: An International Journal of Research, Policy and Practice*, 25(2), 257 -281.

House, Ernest (1990). Methodology and justice. In Kenneth Sirotnik (Ed.), *Evaluation and social justice: Issues in public education*. *New Directions for Evaluation*, 23-36. San Francisco: Jossey-Bass.

Hulme, Moira; McKinney, Stephen; Hall, Stuart & Cross, Beth (2011). Pupil participation in Scottish schools: How far have we come? *Improving Schools*, 14, 130 –144.

Huot, Réjean (2002). *Métodos quantitativos para as ciências humanas*. Lisboa: Instituto Piaget.

IGE— Inspeção Geral de Educação (2009). *Relatório de Avaliação Externa das Escolas 2007-2008*. Lisboa: IGE.

Inspeção-Geral da Educação e Ciência. (2013). *Avaliação Externa das Escolas 2011 – 2012 – Relatório*. Retirado de [http://www.ige.min-edu.pt/upload/Relatorios/AEE\\_2011-2012\\_RELATORIO.pdf](http://www.ige.min-edu.pt/upload/Relatorios/AEE_2011-2012_RELATORIO.pdf)

Javeau, Claude (1992). *L'enquete par questionnaire: Manuel a l'usage du praticien*. Bruxelas: Editions de l'Université de Bruxelles.

Jencks, Christopher *et al* (1972). *Inequality. A reassessment of the effect of family and schooling in America*. New York: Harper & Row.

Karikan, M. Karikan & Ramsuran, Anitha (2006). Is it possible to base systemic curriculum reform on principles of social justice? *Education as Change*, 10(2), 3-16.

Karsten, Sjoerd (2006). Policies for disadvantaged children under scrutiny: the Dutch policy compared with policies in France, England, Flanders and the USA. *Comparative Education*, 42(02), 261-282.

Kelly, A. 2012. Measuring 'equity' and 'equitability' in school effectiveness research. *British Educational Research Journal* 38(6): 977-1002.

Khalid, Khawaja; Hilman, Haim & Kumar, Dillep (2012). Get along with quantitative research process. *International Journal of Resarch on Management*, 2, 15-29.

Kitchenham, Barbara; Budgen, David & Brereton, Pearl (2010). *The value of mapping studies: a participant observer case study*. *EASE'10 Proceedings of the 14th international conference on Evaluation and Assessment in Software Engineering*, 25-33.

Krippendorff, Klaus (2004). *Content analysis: An introduction to its methodology*. London, England: SAGE.

Kushner, Saville (2009). Own goals: Democracy, evaluation, and rights in millennium projects. In Katherine Ryan & J. Bradley Cousins (Eds.), *The Sage international handbook of educational evaluation* (pp. 413–428). Thousand Oaks, CA: SAGE.

L'Écuyer, René (1990). *Méthodologie de l'analyse développementale de contenu*. Québec, Canada: Presses de l'Université.

Laclau, Ernesto & Mouffe, Chantal (1985). *Hegemony and Socialist Strategy*. London: Verso.

Leavy, Patricia (2017). *Research design: quantitative, qualitative, mixed methods, arts-based, and community-based participatory research approaches*. New York: The Guilford Press.

Leeuwen, Thed; Moed, Henk; Tijssen, Robert; Visser, Martijn & Raan, Anthony (2001). Language biases in the coverage of the Science Citation Index and its consequences for international comparisons of national research performance. *Scientometrics*, 51 (1), 335-346.

Leite, Carlinda & Fernandes, Preciosa (2010). Desafios aos professores na construção de mudanças educacionais e curriculares: Que possibilidades e que constrangimentos. *Revista Educação*, 33 (3), 198-204.

Leite, Carlinda & Fernandes, Preciosa (2012). Curricular studies and their relation with the political agenda for education. *Transnational Curriculum Inquiry*, 2, 35 –49.

Leite, Carlinda & Fernandes, Preciosa (2014). Avaliação, qualidade e equidade. *Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior*, 19 (2), 421-438.

Leite, Carlinda & Pinto, Carmem (2016). O trabalho colaborativo entre os professores no quotidiano escolar. *Educação, Sociedade & Culturas*, 48, 69-91.

Leite, Carlinda (2000). Uma análise da dimensão multicultural no currículo. *Revista de Educação*, IX (1), 137 -143.

Leite, Carlinda (2001). O Lugar da Escola e do Currículo na Construção de uma Educação Intercultural. In Ana Canen & António Flávio Barbosa (Orgs.). *Ênfases e Omissões no Currículo*. Papirus Editora.

Leite, Carlinda (2002a). *O Currículo e o Multiculturalismo no Sistema Educativo Português*. Coimbra: Fundação Calouste Gulbenkian.

Leite, Carlinda (2002b). A figura do «amigo crítico» no assessoramento/desenvolvimento de escolas crucialmente inteligentes. *Actas do V Congresso da SPCE* (pp. 95 -100). Lisboa: SPCE.

Leite, Carlinda (2003). *Para uma escola curricularmente inteligente*. Porto: Edições ASA.

Leite, Carlinda (2005). A territorialização das políticas e das práticas educativas. In Carlinda Leite (Org.), *Mudanças curriculares em Portugal: Transição para o século XXI* (pp. 15 -32). Porto: Porto Editora.

Leite, Carlinda, & Fernandes, Preciosa (2012). Curricular studies and their relation with the political agenda for education. *Transnational Curriculum Inquiry*, 9 (2), 35-49.

Leite, Carlinda, Fernandes, Preciosa, Mouraz, Ana, & Sampaio, Marta (2015). Parcerias entre a escola e a comunidade: Uma análise a partir da avaliação externa das escolas. *Dados: Revista de Ciências Sociais*, 58 (3), 825 -855.

Leite, Carlinda, Rodrigues, Lurdes, & Fernandes, Preciosa (2006). A autoavaliação das escolas e a melhoria da qualidade da educação – um olhar reflexivo a partir de uma situação. *Revista Estudos Curriculares*, 1, 21-45.

Leite, Carlinda; Fernandes, Preciosa & Silva, Sofia Marques da (2013). O lugar da educação para a cidadania no sistema educativo Português: Perspetivas de docentes de uma escola TEIP. *Educação*, 36, 35 –43.

Lemos, Valter & Serrão, Anabela (2015). O impacto do PISA em Portugal através dos média. *Sociologia, Problemas e Práticas*, 78, 87-104.

Lemos, Valter (2013). Políticas públicas de educação: Equidade e sucesso escolar. *Sociologia, Problemas e Práticas*, 73, 151 –169.

Liang, Liming, Rousseau, Ronald & Zhong, Zhen (2011). Non-English Journals and Papers in Physics: Bias in Citations? *Proceedings of the ISSI 2011 Conference*. Retirado de [http://users.telenet.be/ronald.rousseau/issi2011\\_LL\\_RR.pdf](http://users.telenet.be/ronald.rousseau/issi2011_LL_RR.pdf).

Lima, Licínio (2000). *Organização Escolar e Democracia Radical: Paulo Freire e a Governação Democrática da Escola Pública*. São Paulo: Cortez Editora

Lima, Licínio (2011). Avaliação, competitividade e hiperburocracia. In Palmira Alves & Jean-Marie De Ketele (Orgs.), *Do currículo à avaliação, da avaliação ao currículo* (pp. 71-82) Porto: Porto Editora.

Lingard, Bob & Rizvi, Fazal (2000). Globalisation and the Fear of Homogenisation in Education. *Change: Transformations in Education*, 1(1), 62-71.

Lingard, Bob (1993). The Changing State of Policy Production in Education: Some Australian Reflections on the State of Policy Sociology. *International Studies in Sociology of Education*, 3(1), 25-47.

Lingard, Bob (1996). Educational policy making in a postmodern State on Stephen J. Ball's education reform: a critical and post-structural approach. *Australian Educational Researcher*, 23 (1), 65-91.

Lingard, Bob (2011). Policy as Numbers: Ac/counting for Educational Research. *The Australian Educational Researcher*, 38 (4), 355–382.

Lingard, Bob; Sellar, Sam & Savage, Glenn (2014). Re-articulating social justice as equity in schooling policy: the effects of testing and data infrastructures. *British Journal of Sociology of Education*, 35(5), 710-730.

Liston, Daniel & Zeichner, Kenneth (1990). Reflective teaching and action research in preservice teacher education. *Journal of Education for Teaching*, 16, 235 –254.

Lopes, Alice Casimiro (2014). *Teorias de Currículo*. São Paulo: Cortez Editora.

Lyotard, Jean-François (1984). *The postmodern condition: A report on knowledge*. Minneapolis: University of Minnesota Press.

MacBeath, John (1999). *Schools Must Speak for Themselves: the case for school self-evaluation*. London, Routledge.

MacBeath, John (2004). Putting the self back into self-evaluation. *Improving Schools*, 7, 87–91.

MacBeath, John (2006). *School inspection & self-evaluation: Working with the new relationship*. Abingdon, UK: Routledge.

MacDonald, Barry (1976). Evaluation and the control of education. In David Tawney (Ed.), *Curriculum evaluation today: Trends and implications* (pp. 125-136). London, England: Macmillan.

Machado, Joaquim (2010). Escola, Igualdade E Diferenças. *Revista Interdisciplinar sobre o Desenvolvimento Humano*, 1, 39-44.

Magalhães, António & Stoer, Stephen (1998). *Orgulhosamente filhos de Rousseau*. Porto, Portugal: Profedições.

Mainardes, Jefferson & Marcondes, Maria Inês (2009). Entrevista com Stephen J. Ball: um diálogo sobre justiça social, pesquisa e política educacional. *Educ. Soc.*, Campinas, 30 (106), 303-318.

Marchesi, Álvaro (2002). Mudanças educativas e avaliação das escolas. In Joaquim Azevedo (Org.), *Avaliação das escolas: consensos e divergências*. Porto: Edições ASA

Marques, Fátima; Aníbal, Graça; Graça, Vasco & Teodoro, António (2008). A Unionização Das Políticas Educativas No Contexto Europeu. *Revista Iberoamericana de Educación*, 48, 93-110.

Marsh, Jeanne (1990). Managing for total school improvement. In Judith Chapman (Ed.), *School-Based Decision Making and Management* (pp. 147–159). Lewes: Falmer Press.

Mayring, Philipp (2000). Qualitative Content Analysis [28 paragraphs]. Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research, 1(2), Art. 20. Retirado de <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs0002204>.

McBeath, John (1999). *Schools must speak for themselves. The case for school self-evaluation*. Routledge: New York.

McGregor, Glenda (2009). Educating for (whose) success? Schooling in an age of neo-liberalism. *British Journal of Sociology of Education*, 30(3), 345-358.

McInerney, Peter (2003). Renegotiating schooling for social justice in an age of marketisation. *Australian Journal of Education*, 47 (3), 251-264.

Mendonça, Alice (2009). *O insucesso escolar: políticas educativas e práticas sociais*. Mangualde: Edições Pedago.

Menezes, Isabel; Ferreira, Pedro & Pais, Sofia (2012). Um Visão Europeia, Ibérica e Nacional das Políticas e Práticas da Educação para a Cidadania em Contexto Escolar. In Isabel Menezes e Pedro Ferreira (Eds.) *Educação para a cidadania participatória em sociedade em transição: uma visão europeia, ibérica e nacional das políticas e práticas da educação para a cidadania em contexto escolar* (pp. 11-15). Porto: FPCEUP/CIE.

Meuret, Denis & Morlaix, Sophie (2003). Conditions of success of a school's self-evaluation: Some lessons of an European experience. *School Effectiveness and School Improvement*, 14, 53–71.

Miller, Catherine & Martin, Barbara (2015). Principal preparedness for leading in demographically changing schools: Where is the social justice training? *Educational Management Administration & Leadership*, 43(1), 129–151.

Milner, Richard (2010). What does teacher education have to do with teaching? Implications for diversity studies. *Journal of Teacher Education*, 61 (2), 118-131.

Moreira, António Flávio & Silva, Tomaz Tadeu da (1994). *Currículo, Cultura e Sociedade*. São Paulo: Cortez Editora.

Moreira, João Manuel (2007). Investigação quantitativa: fundamentos e práticas. In Jorge Ávila de Lima & José Augusto Pacheco (Org.), *Fazer investigação* (pp. 41-84). Porto: Porto Editora.

Mouraz, Ana; Leite, Carlinda, & Fernandes, Preciosa (2013). Teachers' role in curriculum design in Portuguese schools. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 19(5), 478-491.

Muijs, Daniel; Harris, Alma; Chapman, Christopher; Stoll, Louise & Russ, Jennifer (2004). Improving schools in socioeconomically disadvantaged areas: A review of research evidence. *School Effectiveness and School Improvement*, 15, 149–175.

Mullen, C., & Johnson, B. (2006). Accountability-democracy tensions facing democratic school leaders. *Action in Teacher Education*, 28, 86 –101.

MURILLO, Francisco Javier (2003). Una panorâmica de la investigación ibero-americana sobre eficácia escolar. *REICE – Revista Electrónica sobre Calidade, Eficacia y Cambio en Educación*, 1, 1-14.

Murillo, Francisco Javier (2005). *La investigación sobre eficacia escolar*. Barcelona: Octaedro.

Murillo, Francisco Javier (2008). Enfoque, situación y desafíos: de la investigación sobre eficácia escolar em América Latina y el Caribe. In Rosa Blanco *et al* (Orgs), *Eficacia escolar y factores asociados* (pp. 17-47). Santiago do Chile: ORE ALC/UNESCO.

Nagda, Biren; Gurin, Patricia & Lopez, Gretchen (2003). Transformative Pedagogy for Democracy and Social Justice. *Race, Ethnicity and Education*, 6(2), 165-191.

Nespor, Jan (1996). Book review – Education reform: a critical post-structural approach, by Stephen J. Ball. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 9 (3), 380-381.

Nevo, David (2001). *School evaluation: Internal or external*. *Studies in Educational Evaluation*, 27, 95–106.

Nind, Melanie (2014). Inclusive research and inclusive education: why connecting them makes sense for teachers' and learners' democratic development of education. *Cambridge Journal of Education*, 44(4), 525-540.

Nóvoa, António & Jong-Lambert, William (2002). *The education of Europe: Apprehending EU Educational Policies*. Retirado de [http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/4822/1/eeaeep\\_1\\_34.pdf](http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/4822/1/eeaeep_1_34.pdf).

Nóvoa, António & Lawn, Martin (2002). *Fabricating Europe: The Formation of an Education Space*. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.

Nóvoa, António & Yariv-Mashal, Tali (2003). Comparative Research in Education: A Mode of Governance or a Historical Journey? *Comparative Education*, 39(4), 423–438.

OCDE (2003). *Education policy analysis: Overview*. Paris, France: OECD Publishing.

OCDE (2007). *Education at a Glance - 2007*. Paris: OECD Publishing.

OCDE (2009). *Education at a Glance - 2009*. Paris: OECD Publishing.

OCDE (2012). *Equity and quality in education: Supporting disadvantaged students and schools*. Paris: OECD Publishing.

OCDE (2014). *Education at a glance 2014: OECD indicators*. Retirado de <https://www.oecd.org/edu/Education-at-a-Glance-2014.pdf>.

OCDE (2017). *Education at a Glance – 2017*. Paris: OECD Publishing.

Ozga, Jenny & Grek, Sotiria (2012). Governing through learning: School self-evaluation as a knowledge-based regulatory tool. *Recherches sociologiques et anthropologiques*, 43, 83–103.

Ozga, Jenny (2009). Governing education through data in England: from regulation to self-evaluation. *Journal of Education Policy*, 24 (2), 149–162.

Pacheco, José Augusto & Vieira, Ana (2006). Europeização do currículo. Para uma análise das políticas educativas e curriculares. In José Augusto Pacheco & António Flávio Moreira (Orgs.), *Globalização e Educação. Desafios para políticas e práticas* (pp. 87-126). Porto: Porto Editora.

Pacheco, José Augusto (2000). Políticas curriculares descentralizadas: Autonomia ou recentralização? *Educação & Sociedade*, 73, pp. 139-161.

Pacheco, José Augusto (2010). Avaliação externa das escolas: teorias e modelos. *Seminário Avaliação Externas das Escolas: Modelos, Práticas e Impacto*. Braga: Universidade do Minho.



Pacheco, José Augusto (2014). Políticas de avaliação e qualidade da educação: Uma análise crítica no contexto da avaliação externa de escolas, em Portugal. *Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior*, 19 (92), 363 -371.

Pantić, Natasa (2015). A model for study of teacher agency for social justice. *Teachers and Teaching*, 21(6), 759-778.

Papadoupoulos, Yannis (1994). *Complexité sociale et politiques publiques*. Paris, France: Montchrestian.

Parlett, Malcolm & Hamilton, David (1977). *Evaluation as illumination: a new approach to the study of innovatory programmes*. Retirado de <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED167634.pdf>.

Parro, Ana Lúcia Garcia (2012). Gestão da Escola, Qualidade do Ensino e Avaliação Externa: desafios na e da escola. *Revista Paulista de Educação*, 1, pp. 30-40.

Paschoalino, Jussara Bueno & Fidalgo, Fernando (2011). A lógica brasileira da avaliação: Impactos no currículo escolar a partir do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica. *Educação, Sociedade & Culturas*, 34, 103 -116.

Patton, Michael (1987). *How to use qualitative methods in evaluation*. Newbury Park, CA: Sage.

Pereira, Gilvan Elias (2016). *Insucesso escolar: a relação entre escola, aprendizagem e linguagem*. Appris Editora e Livraria Eireli.

Perryman, Carol (2016). Mapping Studies. *J Med Lib Assoc*, 104(1): 79-82.

Perryman, Jane (2010). Improvement after inspection. *Improving Schools*, 13, 182–196.

Petersen Kai; Vakkalanka Sairam & Kuzniarz, Ludwik (2015). Guidelines for conducting systematic mapping studies in software engineering. *Information and Software Technology*, 64(8), 1-18.

Petersen, Kai; Feldt, Robert; Mujtaba, Shahid & Mattson, Michael (2008). Systematic mapping studies in software engineering. *EASE'08 Proceedings of the 12th international conference on Evaluation and Assessment in Software Engineering*, 68-77.

Pimentel, Alessandra (2001) O método da análise documental: seu uso numa pesquisa historiográfica. *Cadernos de Pesquisa*, 114, pp. 179-195.

Plowden, Bridget (1967). *Children and their Primary Schools. A Report of the Central Advisory Council for Education*. London: Her Majesty's Stationery Office.

Plowright, David (2007). Self-evaluation and Ofsted Inspection: developing an integrative model of school improvement. *Educational, Management, Administration & Leadership*, 35(3), 373-393.

Popkewitz, Thomas (1996). Rethinking decentralisation and state/civil society distinctions: the state as a problematic of Governing. *Journal of Education Policy*, 11 (1), 27-52.

Power, Sally (2008). How should we respond to the continuing failure of compensatory education? *ORBIS SCHOLAE*, 2 (2), 19-37.

Priestley, Mark; Biesta, Giesta & Robinson, Sarah (2015). *Teacher agency: An ecological approach*. Londres: Bloomsbury Academic.

Psacharopoulos, George (2007). The costs of school failure, a feasibility study (EENEE Analytical Report prepared for the European Commission). Retirado de <http://www.eenee.de/eeneeHome/EENEE/AnalyticalReports.html>.

Quintas, H., & Vitorino, T. (2013). Avaliação externa e autoavaliação das escolas". In V. Luísa et al. (Ed.) *Escolas e aAvaliação eExterna. Um enfoque nas estruturas organizacionais*. Lisboa: Editora Mundos Sociais

Rawls, John (2003). *Justiça como equidade: Uma reformulação*. São Paulo: Martins Fontes.

Reezigt, Gerry & Creemers, Bert (2005). A comprehensive framework for effective school improvement. *School Effectiveness and School Improvement*, 16(4), 407-424.

Reynolds, David (2010). Smart school improvement: Towards schools learning from their best. In Andy Hargreaves, Ann Lieberman, Michael Fullan, & David Hopkins (Eds.), *Second international handbook of educational change* (pp. 595–610). Dordrecht, NL: Springer.

Ribeiro, Elsa & Machado, Joaquim (2011). As Escolas e a Autonomia. Conclusões de um estudo de caso. *Gestão e Desenvolvimento*, 19, 57-174.

Ribeiro, Vanda Mendes (2013). Justiça como equidade na escola, igualdade de base, currículo e avaliação externa. *Cadernos Cenpec*, 3(1), 63 -78.

Robertson Susan (2013). The social justice implications of privatisation in education governance frameworks: a relational account. *Educ. Soc.*, 34(124), 1-19.

Rocha, Augusto (2012). Avaliação Externa de Escolas: resultados e autoavaliação. Que relação? *Foro de Educación*, 14, 207–223.

Rochex, Jean-Yves (2011). As três idades das políticas de educação prioritária: uma convergência europeia. *Educação e Pesquisa*, 37(4) pp. 871-882.

Rodríguez, Eustaquio Martín (2013). Melhorar o currículo por meio da sua avaliação. In José Gimeno Sacristán (Org.), *Saberes e incertezas sobre o currículo* (pp. 478 -507). Porto Alegre: Penso.

Roggero, Rosemary (2009). Educação e diversidade: Uma análise crítica da proposta da UNESCO. In Elaine Dias, & Marcos A. Lorieri (Eds.), *Teorias e políticas em educação* (pp. 96–108). São Paulo, Brazil: Xama Editora.

Roldão, Maria do Céu (2003). Diferenciação curricular e inclusão. In David Rodrigues (Org.), *Perspectivas sobre a Inclusão – Da Sociedade à Educação* (pp. 151-165). Porto: Porto Editora.

Rolo, Clara (2011). Territórios educativos de intervenção prioritária: de onde vêm? Para onde vão? In Carolina Gonçalves & Catarina Tomás (Orgs.), *Atas do V Encontro do CIED – Escola e Comunidade* (pp.63-73). Lisboa: Escola Superior de Educação de Lisboa.

Ryan, T., & Telfer, L. (2011). A review of (elementary) school self-assessment processes: Ontario and beyond. *International eElectronic Journal of eElementary eEducation*, 3(3), 171-190.

Salinas, Cinthia & Reidel, Michelle (2007). The Cultural Politics of the Texas Educational Reform Agenda: Examining Who Gets What, When, and How. *Anthropology & Education Quarterly*, 38(1), 42–56.

Sampaio, Marta & Leite, Carlinda (2015). A Territorialização das Políticas Educativas e a Justiça Curricular: o caso TEIP em Portugal. *Currículo sem Fronteiras*, 15 (3), 715–740.

Sampaio, Marta & Leite, Carlinda (2017). From curricular justice to educational improvement: what is the role of schools' self-evaluation? *Improving Schools*, 20 (1), 62–75.

Sampaio, Marta, & Leite, Carlinda (2014). Políticas de avaliação das escolas e seus efeitos na construção de uma melhoria educacional. *Revista de Administração Educacional*, 1(1), 3 -16.

Sampaio, Marta; Figueiredo, Carla; Leite, Carlinda & Fernandes, Preciosa (2016). Efeitos da avaliação externa de escolas nos processos de autoavaliação: Convergências e tendências de ação. In Carlos Barreira, Maria da Graça Bidarra & Maria P. Vaz-Rebello (Orgs.), *Estudos sobre avaliação externa de escolas* (pp. 37-53). Porto: Porto Editora.

Santiago, Paulo et al. (2012) *OECD Reviews of Evaluation and Assessment in Education. Portugal 2012*. Lisboa: OECD.

Santomé, Jurjo Torres (2013). *Currículo escolar e justiça social: O cavalo de Troia da educação*. Porto Alegre: Penso.

Santos, Boaventura de Sousa (1985). Estado e sociedade na semiperiferia do sistema mundial: o caso português. *Análise Social*, vol. XXI (87-88-89), 869-901.

Sá-Silva, Jackson; Almeida, Cristóvão & Guindani, Joel (2009). Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas. *Revista Brasileira de História e Ciências Sociais*, 1, 1-15.

Scheerens, Jaap (2003). *Melhorar a Eficácia das Escolas*. Porto: Edições ASA, 2003.

Scruse, Timothy (1997). *Social justice, education, and the third world*. Abingdon, UK: Routledge.

Scriven, Michael (1967). The methodology of evaluation. In Ralph Tyler, Robert M. Gagné & Michael Scriven (Eds.), *Perspectives of curriculum evaluation* (pp. 39-83). Chicago: Rand McNally.

Sebastião, João & Sónia Correia (2007). Democratização do ensino em Portugal. In José Manuel Leite Viegas, Helena Carreiras & Andrés Malamud (Orgs), *Instituições e Política* (pp. 107-136), Lisboa, CIES/ISCTE e Celta Editora.

Seidman, Irving (2013). *Interviewing as qualitative research: A guide for researchers in education & the social sciences*. New York, NY: Teachers College, Columbia University.

Shaw, I et al (2003). Do OFSTED inspections of secondary schools make a difference to GCSE results? *British Educational Research Journal*, 29(1), 63-75.

Shkedi, Asher (2006). Curriculum and teachers: An encounter of languages and literatures. *Journal of Curriculum Studies*, 38 (6), 719 -735.

Silvestre, António (2007). *Análise de Dados e Estatística Descritiva*. Lisboa: Escolar Editora.

Simões, Graça (2007). A autoavaliação das escolas e a regulação da ação pública em educação. *Sísifo, Revista de Ciências da Educação*, 4, pp. 165-179.

Slee, Roger (1998). Inclusive Education? This Must Signify 'New Times' in Educational Research. *British Journal of Educational Studies*, 46(4), 440-454.

Smyth, John (2004). Social capital and the 'socially just school'. *British Journal of Sociology of Education*, 25 (1), 19-33.

Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação (2014). *Instrumento de regulação ético-deontológica. Carta Ética*. Retirado de <http://www.spce.org.pt/CARTA%C3%83%E2%80%B0TICA.pdf>.

Souza, Jacqueline; Kantorski, Luciane & Luis, Margarita (2011). Análise documental e observação participante na pesquisa em saúde mental. *Revista Baiana de Enfermagem*, 25(2), 221-228.

Stake, Robert (1975). Evaluating the arts in education: a responsive approach. Columbus, OH: Merrill.

Starkie, Elisa Gavari (2006). El papel de la política educativa europea en la formación de los ciudadanos europeos. *Revista Ciencias de la Educación*, 28 (2), 105-118.

Stoer, Stephen & Araújo, Helena (1992). Escola e Aprendizagem para o Trabalho num país da Semiperiferia Europeia. Lisboa: Escher.

Stoer, Stephen & Cortesão, Luiza (1999). «*Levantando a Pedra*». *Da Pedagogia Inter/Multicultural às Políticas Educativas numa Época de Transnacionalização*. Porto: Edições Afrontamento.

Stoer, Stephen (1986). *Educação e Mudança Social em Portugal: 1970-80, Uma Década de Transição*. Porto: Edições Afrontamento.

Stoer, Stephen (2008). A Revolução de Abril e o sindicalismo dos professores em Portugal. *Educação, Sociedade & Culturas*, 26, 49-70.

Stoer, Stephen (2008). O Estado e as políticas educativas: Uma proposta de mandato renovado para a escola democrática. *Educação, Sociedade & Culturas*, 26, 149 -173.

Stufflebeam, Daniel & Shinkfield, Anthony (2007). *Evaluation theory, models, & applications*. USA: Jossey-Bass.

Stufflebeam, Daniel (1971). *Educational evaluation and decision making*. Itasca, Illinois: F.E. Peacock.

Swaffield, Sue & MacBeath, John (2005). School self-evaluation and the role of a critical friend. *Cambridge Journal of Education*, 35, 239–252.

Swaffield, Sue (2004). Critical friends: Supporting leadership, improving learning. *Improving Schools*, 7, 267–278.

Taylor, Sandra & Henry, Miriam (2000). Challenges for equity policy in changing contexts. *Australian Educational Researcher*, 27 (3), 1-15.

Taylor, Sandra; Rizvi, Fazal; Lingard, Bob & Henry, Miriam (1997). *Educational policy and the politics of change*. London, Routledge.

Teodoro, António & Aníbal, Graça (2007). A Educação Em Tempos de Globalização. Modernização E Hibridismo Nas Políticas Educativas Em Portugal. *Revista Lusófona de Educação*, 10, 13-26.

Thomas, Veronica & Madison, Anna (2010). Integration of Social Justice into the Teaching of Evaluation. *American Journal of Evaluation*, 31(4), 570-583.

Trindade, Rui (2011). As políticas educativas como obstáculo à escola democraticamente organizada. *Atas do 7º Congresso dos Professores do Norte* (pp. 19 -30). Guimarães: Seminários preparatórios do 7º Congresso dos Professores do Norte.

Tuckman, Bruce W. (1994). *Manual de investigação em educação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Tuner, David, & Yolcu, Hüseyin (2014). *Neoliberal educational reforms: A critical analysis*. Londres: Routledge.

Tyler, Ralph W. (1942). General statement on evaluation. *Journal of Educational Research*, 35, 492-501.

Vairinhos, Valter (1995). *Estatística*. Lisboa: Universidade Aberta.

Van Heffen, Oscar; Kickert, Walter & Thomassen, Jacques (2000). *Governance in Modern Society*. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.

Van Zanten, A. (2005) New models of reproducing social inequality in education: the changing role of parents, teachers, schools and educational policies. *European Educational Research Journal*, 4(3), 155-169.

Veloso, Luísa, Abrantes, Pedro, & Craveiro, Daniela (2011). A avaliação externa de escolas como processo social. *Educação, Sociedade & Culturas*, 33, 69 -88.

Vilelas, José (2009). *Investigação: o Processo de Construção do Conhecimento*. Lisboa: Edições Silabo.

Vincent, Carol (2003). *Social justice, education and identity*. London: Routledge.

Wallace, Helen (2001). The Changing Politics of the European Union: An Overview. *Journal of Common Market Studies*, 39 (4), 581-594.

White, Marilyn & Marsh, Emily (2006). Content Analysis: A Flexible Methodology. *Library Trends*, 55(1), pp. 22–45.

Woessmann, Ludger (2008). Efficiency and equity of European education and training policies. *International Tax Public Finance*, 15(1), 199-230.

Wood, Elizabeth; Levinson, Martin; Postlethwaite, Keith & Black, Alison (2011). *Equity matters*. Exeter: University Exeter.

Wrigley, Terry (2003). Is 'School Effectiveness' Anti-Democratic? *British Journal of Educational Studies*, 51(2), 89-112.

Young, Michael (2007). Para que servem as escolas? *Educação, Sociedade & Culturas*, 101, 1287 -1302.

Young, Michael (2010). *Conhecimento e currículo: Do socioconstrutivismo ao realismo social na sociologia da educação*. Porto: Porto Editora.

Young, Michael (2011). What are schools for? *Educação, Sociedade & Culturas*, 32, 145–155.

Žižek, Slavoj (1989). *The Sublime Object of Ideology*. London: New York.

Žižek, Slavoj (1991). *For they know not what they do: Enjoyment as a political factor*. London: Verso.

Žižek, Slavoj (1994). The Spectre of Ideology. In S. Žižek (Ed.), *Mapping Ideology* (pp. 1-34). London: New Left Review.

## **Legislação**

Conselho Nacional da Educação, Parecer n.º 4/2013 de 12 de Julho de 2013. Diário da República, 2.ª série — N.º 133. Assembleia da República. Lisboa.

Conselho Nacional da Educação, Parecer nº 1/2011 de 3 de Janeiro de 2011. Diário da República, 2.ª série — N.º 1. Assembleia da República. Lisboa.

Conselho Nacional da Educação, Parecer nº 2/2013 de 9 de Maio de 2013. Diário da República, 2.ª série — N.º 89. Assembleia da República. Lisboa.

Decreto Regulamentar n.º 81-B/2007 de 31 de Julho. Diário da República n.º 146/2007, 3º Suplemento, Série I. Assembleia da República. Lisboa.

Decreto Regulamentar nº 15/2012 de 27 de Janeiro de 2012. Diário da República, 1.ª série — N.º 20. Assembleia da República. Lisboa.

Decreto-Lei n.º 115 -A/98 de 4 de Maio de 1998. Diário da República — I série A 102 — 4-5-1998. Ministério da Educação. Lisboa.

Decreto-Lei n.º 276/2007 de 31 de Julho. Diário da República, 1.ª série — N.º 146. Assembleia da República. Lisboa.

Decreto-Lei n.º 75/2008 de 22 de Março de 2008. Diário da República n.º 79/2008, Série I. Assembleia da República. Lisboa.

Despacho conjunto n.º 370/2006 de 3 de Maio de 2006. Diário da República — II Série, N.º 85. Assembleia da República. Lisboa.

Despacho Conjunto nº 4150/2011 de 4 de Março. Diário da República - 2.ª série – Nº 45. Ministério da Educação. Lisboa.

Despacho nº 10434/2013 de 9 de Agosto de 2013. Diário da República, 2.ª série — N.º 153. Assembleia da República. Lisboa.

Despacho nº 147 -B/ME/96 de 1 de Agosto de 1996. Diário da República nº 177 – II série. Ministério da Educação. Lisboa.

Despacho Normativo n.º 55/2008 de 23 de Outubro de 2008. Diário da República, 2.ª série — N.º 206. Assembleia da República. Lisboa.

Despacho normativo nº 20/2012 de 3 de Outubro de 2012. Diário da República nº 192 – II série. Ministério da Educação e Ciência. Lisboa.

Despacho normativo nº 55/2008 de 23 de Outubro de 2008. Dário da República nº 206 – II série. Ministério da Educação. Lisboa.



Lei de Bases do Sistema Educativo (1986). Lei nº 46/86 de 14 de Outubro de 1986. Assembleia da República. Lisboa.

Lei nº 31/2002 de 20 de Dezembro de 2002. Diário da República nº 294 – I série A. Assembleia da República. Lisboa.

Portaria n.º 1260/2007 de 26 de Setembro de 2007. Diário da República, 1.ª série — N.º 186. Assembleia da República. Lisboa.

Portaria n.º 265/2012 de 30 de Agosto de 2012. Diário da República n.º 168/2012, Série I. Assembleia da República. Lisboa.

## Apêndices

## **Apêndice 1**

### **Guiões de Entrevista para o Estudo Exploratório**

## Guião de Entrevista Semidirectiva

---

### Bloco I

#### Identificação

##### Objetivo(s)

- ✚ Conhecer o trajeto profissional da(s) entrevistada(s).

##### Questões/Pontos a focar

- Nome
- Sumário do percurso académico e profissional
- Função assumida no agrupamento
- Tempo de serviço no agrupamento

### Bloco II

#### Agrupamento enquanto Território Educativo de Intervenção Prioritária

##### Objetivo(s)

- ✚ Inferir acerca dos motivos inerentes à integração do Agrupamento no programa TEIP e suas especificidades;
- ✚ Perceber as perspetivas das entrevistadas acerca do impacto do programa TEIP no Agrupamento a diferentes níveis: curricular, organizacional, cultura de autoavaliação, vivências escolares, clima de escola; relações com as famílias, trabalho de equipas de professores, etc.

##### Questões/Pontos a focar

- consultei o site do Agrupamento que diz que pertencem ao programa TEIP desde ??? Porquê só a partir desta data?;
- Motivos subjacentes ao facto da própria escola se ter proposto a inserir-se no programa TEIP; o que era pretendido com a inclusão da escola neste programa; Foi o Agrupamento que propôs pertencer ao programa TEIP?
- Expectativas foram correspondidas (pontos positivos e pontos negativos);
- Efeitos da introdução do Agrupamento no programa TEIP ao nível da sua identidade e das suas características (institucionais, etc);
- Inclusão no programa TEIP surtiu efeitos ao nível da autonomia pedagógica e curricular: o que mudou (pedir exemplos práticos); pertença ao programa TEIP gerou mudanças em relação ao sucesso dos alunos (pedir exemplos); E em relação à forma como acompanhavam o projeto educativo do Agrupamento e as ações que desenvolviam?
- Expectativas relativas ao sucesso dos estudantes: que ações foram postas em prática?

### Bloco III

## Processo de autoavaliação gerados pelo Agrupamento enquanto TEIP

### Objetivo(s)

- ✚ Compreender o processo de Autoavaliação e sua relação com a AEE e o programa TEIP;
- ✚ Avaliar o impacto da AEE e do programa TEIP ao nível do processo de AA.

### Questões/Pontos a focar

- Como funciona o processo de AA e porque é que ele foi iniciado (por ser uma obrigatoriedade da AEE, ou da rede TEIP, ou por outros motivos, etc.);
- Os processos de AA são mais influenciados pela pertença à rede TEIP ou pelo facto das escolas serem sujeitas à AEE; balanço desta AA; existência de AEE influencia a existência da AA no Agrupamento; existe ou não uma cultura de AA no Agrupamento (A pertença ao TEIP teve algum efeito na cultura de autoavaliação do Agrupamento? Se sim, que consequências? Que balanço faz da forma como funcionam? E dos efeitos que essas práticas de AA geram?).

## Bloco IV

### Papel da(s) Liderança(s) no desenvolvimento do Agrupamento.

### Objetivo(s)

- ✚ Inferir acerca das vivências do Agrupamento enquanto TEIP no processo de AA;
- ✚ Perceber influência da AEE no processo de AA e postura da(s) Liderança(s) do Agrupamento.
- ✚ Compreender as medidas adotadas para a melhoria do Serviço Educativo.

### Questões/Pontos a focar

- Dependência/Independência face à AEE;
- Constituição das equipas de AA: como foram formadas? Quem as integra? E porquê esses elementos?
- Na AA é seguido algum modelo? Se sim, que modelo de AA é seguido pelo Agrupamento e quais são os principais focos (perceber se estes vão alterando ou se são sempre os mesmos);
- Que instrumentos ao mais utilizados no âmbito da AA?;
- Como é feita a devolução dos dados à comunidade?;
- Recorde como foi vivido no Agrupamento a fase antes da AEE? E o que se passou quando receberam os resultados? Teve algum efeito no Agrupamento o relatório de AEE que receberam da IGEC? Teve algum efeito ao nível da equipa de AA, quando recebem os resultados da AEE, e no modo de trabalho e focos que eram privilegiados?;
- Principais medidas adotadas pelo Agrupamento após reflexão em torno da AA: focar questões relativas à Justiça Curricular e Equidade (é importante saber os sentidos que lhes atribuem);

- Desafios que o Agrupamento enfrenta atualmente;

## **Bloco V**

### **Impacto do processo de avaliação externa das escolas no Agrupamento enquanto TEIP**

#### **Objetivo(s)**

- ✚ Perceber o grau de satisfação com o processo de AEE e seu impacto no Agrupamento;
- ✚ Avaliar o impacto e a eficiência do processo de AEE e do programa TEIP na melhoria da prestação do serviço educativo;

#### **Questões/Pontos a focar**

- Efeito(s) ao nível da influência da AEE nos processos curriculares e ao nível das Lideranças e da coordenação de grupos;
- Relação entre a AEE e os compromissos que o Agrupamento tem de assumir por pertencer à rede TEIP;
- Em conjunto, que efeitos trouxe o processo de AEE e o programa TEIP para a melhoria/prestação do serviço educativo (articulação curricular, contextualização do currículo, adaptação do currículo às características dos diversos alunos, etc.);
- Sistematizar as alterações que ocorreram no agrupamento do 1º para o 2º ciclo de AEE e sua relação com a inclusão na rede TEIP;

## **Bloco VI**

### **Processos de autoavaliação e sua relação com a justiça curricular**

#### **Objetivo(s)**

- ✚ Perceber efeitos do processo de AA ao nível da promoção da equidade e da justiça curricular;
- ✚ Inferir acerca do impacto da AEE e do programa TEIP nas ações adotadas pela liderança do Agrupamento;
- ✚ Analisar as estratégias de melhoria assumidas pela Agrupamento.

#### **Questões/Pontos a focar**

- Efeito(s) que a pertença à rede TEIP gerou ao nível da justiça curricular; que ações foram assumidas pelo agrupamento para o seu alcance; ideias associadas à justiça curricular ou currículo justo;
- Medidas adotadas ao nível organizacional (liderança) indicadoras do impacto, curricular e pedagógico (serviço educativo, gestão pedagógica e curricular);
- Atenção dada a grupos sociais minoritários (por exemplo, à comunidade cigana) (por exemplo: tem gerado efeitos menos positivos relativamente a grupos sociais mais favorecidos?; como caracteriza o clima e a vivência no Agrupamento a este nível da relação entre alunos?);

- Medidas adotadas para a promoção do sucesso escolar e a prevenção da desistência/abandono escolar;
- Relação do Agrupamento com os pais/encarregados de educação;
- Medidas que o Agrupamento adota para alunos com NEE e ao nível do enriquecimento curricular (pedir exemplos; o que favoreceu e o que dificultou no aparecimento destas medidas);
- Efeitos da prestação de contas pela pertença à rede TEIP ao nível da organização e do desenvolvimento do currículo; que efeitos gera ao nível do quotidiano escolar (tentar perceber as tensões existentes, coresponsabilização vs. melhoria, questão da liberdade de ação, criatividade vs. prestação de contas).
- Representação que a comunidade tem relativamente ao Agrupamento;

## **Bloco VII**

### **Balanço Final**

#### **Objetivo(s)**

- ✚ **Sistematização das ideias principais referidas ao longo da entrevista.**

#### **Questões/Pontos a focar**

- Pontos positivos e negativos da inserção do Agrupamento no programa TEIP;
- Pontos positivos e negativos do processo de AEE;
- Pontos positivos e negativos do processo de AA;
- Mudanças a implementar para a melhoria da prestação do serviço educativo e para a concretização da equidade e justiça curricular no Agrupamento.

## **Coordenadoras da Equipa de Autoavaliação e de programa TEIP**

### **Bloco I**

#### **Identificação**

#### **Objetivo(s)**

- ✚ **Conhecer o trajeto profissional da(s) entrevistada(s).**

#### **Questões/Pontos a focar**

- Nome
- Sumário do percurso académico e profissional
- Função assumida no agrupamento
- Tempo de serviço no agrupamento

### **Bloco II**

#### **Agrupamento enquanto Território Educativo de Intervenção Prioritária**

#### **Objetivo(s)**

- ✚ **Inferir acerca dos motivos inerentes à integração do Agrupamento no programa TEIP e suas especificidades;**
- ✚ **Perceber as perspetivas das entrevistadas acerca do impacto do programa TEIP**

## no Agrupamento a diferentes níveis: curricular, organizacional, etc.

### Questões/Pontos a focar

- Desde quando o agrupamento se insere no programa TEIP (ver no projeto educativo e no projeto TEIP);
- Motivos subjacentes ao facto da própria escola se ter proposto a inserir-se no programa TEIP; o que era pretendido com a inclusão da escola neste programa;
- Expectativas do Agrupamento com a sua inclusão neste programa; expectativas forma correspondidas (pontos positivos e negativos);
- Efeitos da introdução do Agrupamento no programa TEIP ao nível da sua identidade e das suas características (institucionais, etc);
- Inclusão no programa TEIP surtiu efeitos ao nível da autonomia pedagógica e curricular: o que mudou (pedir exemplos práticos);
- Expectativas relativas ao sucesso dos estudantes: que ações foram postas em prática.

### Bloco III

#### Processo de autoavaliação gerados pelo Agrupamento enquanto TEIP

##### Objetivo(s)

- ✚ Compreender o processo de Autoavaliação e sua relação com a AEE e o programa TEIP;
- ✚ Avaliar o impacto da AEE e do programa TEIP ao nível do processo de AA.

### Questões/Pontos a focar

- Como funciona o processo de AA e porque é que ele foi iniciado (por ser uma obrigatoriedade da AEE, ou da rede TEIP, ou por outros motivos, etc.);
- Os processos de AA são mais influenciados pela pertença à rede TEIP ou pelo facto das escolas serem sujeitas à AEE (que tem como objetivo promover a cultura de AA);

### Bloco IV

#### Impacto do processo de avaliação externa das escolas no Agrupamento enquanto TEIP

##### Objetivo(s)

- ✚ Perceber o grau de satisfação com o processo de AEE e seu impacto no Agrupamento;
- ✚ Avaliar o impacto e a eficiência do processo de AEE e do programa TEIP na melhoria da prestação do serviço educativo;

### Questões/Pontos a focar

- Efeito(s) ao nível da influência da AEE nos procedimentos escolares e ao nível das Lideranças;



- Relação entre a AEE e os compromissos que o Agrupamento tem de assumir por pertencer à rede TEIP;
- Em conjunto, que efeitos trouxe o processo de AEE e o programa TEIP para a melhoria/prestação do serviço educativo;
- Sistematizar as alterações que ocorreram no agrupamento a do 1º para o 2º ciclo de AEE e sua relação com rede TEIP;

## **Bloco V**

### **Processos de autoavaliação e sua relação com a justiça curricular**

#### **Objetivo(s)**

- ✚ Perceber efeitos do processo de AA ao nível da promoção da equidade e da justiça curricular;
- ✚ Inferir acerca do impacto da AEE e do programa TEIP nas ações adotadas pela liderança do Agrupamento;
- ✚ Analisar as estratégias de melhoria assumidas pela Agrupamento.

#### **Questões/Pontos a focar**

- Efeito(s) que a pertença à rede TEIP gerou ao nível da justiça curricular; que ações foram assumidas pelo agrupamento para o seu alcance;
- Medidas adotadas ao nível organizacional (liderança) indicadoras do impacto, curricular e pedagógico (serviço educativo, gestão pedagógica e curricular);
- Efeitos da AA ao nível da promoção de processos que garantam uma maior equidade e justiça curricular (pedir exemplos);
- Atenção dada a grupos sociais minoritários (por exemplo, à comunidade cigana) gera efeitos menos positivos relativamente a grupos sociais mais favorecidos;
- Representação que a comunidade tem relativamente ao Agrupamento;
- Medidas adotadas para a promoção do sucesso escolar e a prevenção da desistência/abandono escolar;
- Relação do Agrupamento com os pais/encarregados de educação;
- Medidas que o Agrupamento adota para alunos com NEE e ao nível do de enriquecimento curricular (pedir exemplos; o que favoreceu e o que dificultou no aparecimento destas medidas);
- Efeitos da prestação de contas pela pertença à rede TEIP ao nível da organização e do desenvolvimento do currículo; que efeitos gera ao nível do quotidiano escolar (tentar perceber a tensão existentes, coresponsabilização vs. melhoria, questão da liberdade de ação, criatividade vs. prestação de contas).

## **Bloco VI**

### **Balanço Final**

#### **Objetivo(s)**

- ✚ Sistematização das ideias principais referidas ao longo da entrevista.






**Questões/Pontos a focar**

- Pontos positivos e negativos da inserção do Agrupamento no programa TEIP;
- Pontos positivos e negativos do processo de AEE;
- Pontos positivos e negativos do processo de AA;
- Mudanças a implementar para a melhoria da prestação do serviço educativo e para a concretização da equidade e justiça curricular.

## **Apêndice 2**

### **Guião de Entrevista ao Presidente do Conselho Nacional de Educação**

**GUIÃO DE ENTREVISTA – TÓPICOS ORIENTADORES**  
**Presidente do Conselho Nacional de Educação**

BLOCOS	OBJETIVOS	TÓPICOS/PONTOS A FOCAR
<b>BLOCO I</b> <b>O Processo de Avaliação Externa das Escolas</b>	 Conhecer as percepções do entrevistado relativamente ao processo de implementação da Avaliação Externa de Escolas;  Compreender quais os principais objetivos da implementação desta medida política;  Perceber a que níveis esta medida política teve e/ou está a ter efeitos positivos e com que constrangimentos tem convivido;	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Apreciação da AEE quanto ao cumprimento dos objetivos que justificam a sua criação;</li> <li>• Expectativas face à da AEE: os objetivos estão ou não a ser alcançados;</li> <li>• Relação entre o processo de AEE no 1º ciclo (2006-2011) e a AEE do 2º ciclo (início em 2011);</li> <li>• Perceção global dos efeitos positivos e menos positivos da AEE:             <ul style="list-style-type: none"> <li>- ao nível organizacional e dos projetos das escolas</li> <li>- ao nível curricular e dos modos de trabalho pedagógico</li> <li>- ao nível da participação da comunidade na vida da escola</li> <li>- ao nível do processo de autoavaliação da escola</li> <li>- ao nível dos resultados dos alunos</li> </ul> </li> <li>• Sistematizar principais alterações entre o 1º e o 2º ciclo de AEE e porquê;</li> <li>• Grau de satisfação dos vários atores com o processo de AEE nas escolas;</li> <li>• Tensão entre melhoria escolar vs. prestação de contas;</li> <li>• Medidas adotadas para promover a sustentabilidade dos resultados (apoios educativos, individualização do ensino...).</li> </ul>
<b>BLOCO II</b> <b>O lugar da justiça social e curricular no quadro de medidas políticas de combate ao insucesso escolar e de promoção da melhoria educacional</b>	 Compreender em que medida a AEE se coaduna com os princípios da igualdade de oportunidades e de justiça social;  Identificar contributos deste programa para a melhoria da prestação do serviço educativo na sua relação com a concretização dos princípios da igualdade de oportunidades e de justiça social.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ações adotadas para a concretização dos princípios da justiça social e da igualdade de oportunidades no quadro desta medida política;</li> <li>• Em que medida a AEE contribui para a promoção de uma educação inclusiva assente em princípios de participação que concretize os princípios de justiça social e de igualdade de oportunidades;</li> <li>• Expectativas relativas ao sucesso dos estudantes, que ações práticas têm sido implementadas;</li> </ul>

		<ul style="list-style-type: none"> <li>Soluções inovadoras impulsionadas pela AEE ao nível da melhoria educacional e no combate ao insucesso escolar;</li> </ul>
<b>BLOCO III</b> <b>Relações entre TEIP, Avaliação Externa e Autoavaliação</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Conhecer influências da AEE nos processos de autoavaliação desenvolvidos pelas escolas;</li> <li>Estabelecer relações entre o processo de Avaliação Externa de Escolas e os processos de autoavaliação escolar da AEE;</li> <li>Identificar estratégias de melhoria.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Efeitos da AEE ao nível de: <ul style="list-style-type: none"> <li>- resultados</li> <li>- prestação do serviço educativo</li> <li>- lideranças e gestão</li> </ul> </li> <li>Impactos mais visíveis no quotidiano escolar, ao nível de: documentos orientadores, regulamentos internos, formas de atuação da direção, professores, funcionários, alunos e pais; instalações físicas; materiais e recursos educativos disponíveis;</li> <li>Apropriação pelas escolas de um modelo de AEE;</li> <li>Perceções sobre eventual influência da AEE em processos de autoavaliação de escolas;</li> <li>Fatores de impacto potenciadores ou inibidores do processo de AEE nos quotidianos escolares.</li> </ul>
<b>BLOCO IV</b> <b>Balço Final</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Sistematizar as ideias principais referidas ao longo da entrevista.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Alterações/Mudanças a esta medida política da AEE: a que níveis e porquê;</li> <li>Apontar dois/três efeitos mais positivos;</li> <li>Apontar dois/três efeitos mais negativos;</li> <li>Efeitos da AEE ao nível da qualidade (geral) das escolas;</li> <li>Relações entre a AEE as políticas educacionais de qualidade.</li> </ul>

### **Apêndice 3**

#### **Guião de Entrevista ao Responsável pelo Programa TEIP a nível nacional**

**GUIÃO DE ENTREVISTA – TÓPICOS ORIENTADORES**  
**RESPONSÁVEL PROGRAMA TEIP**

BLOCOS	OBJETIVOS	TÓPICOS/PONTOS A FOCAR
<b>BLOCO I</b>  <b>Os Territórios Educativos de Intervenção Prioritária</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Conhecer as perceções do entrevistado relativamente ao programa TEIP enquanto política de promoção do sucesso escolar e da melhoria educacional;</li> <li>Compreender quais os principais objetivos da implementação desta medida política;</li> <li>Perceber a que níveis esta medida política teve e/ou está ter efeitos positivos e com que constrangimentos tem convivido.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Apreciação do Programa TEIP quanto ao cumprimento dos objetivos que justificam a sua criação;</li> <li>Relação entre TEIP1, TEIP2 e TEIP3;</li> <li>Expectativa face a este programa: estão ou não a ser alcançadas;</li> <li>Perceção global dos efeitos (positivos e menos positivos) do programa TEIP, dos constrangimentos com que tem convivido e do modo como têm sido superados.</li> <li>O que tem acontecido nos quotidianos escolares: <ul style="list-style-type: none"> <li>- ao nível organizacional e dos projetos educativos das escolas</li> <li>- ao nível curricular e dos modos de trabalho pedagógico</li> <li>- ao nível da participação da comunidade na vida da escola</li> <li>- ao nível do processo de autoavaliação das escolas</li> <li>- ao nível dos resultados dos alunos</li> </ul> </li> <li>Tensão entre melhoria escolar vs. prestação de contas;</li> <li>Medidas adotadas para promover a sustentabilidade dos resultados alcançados com o programa TEIP.</li> </ul>
<b>BLOCO II</b>  <b>O lugar da justiça social e curricular no quadro de medidas políticas de combate ao insucesso escolar e de promoção da</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Compreender em que medida o programa TEIP se coaduna com os princípios da igualdade de oportunidades e de justiça social;</li> <li>Identificar contributos deste programa para a melhoria da prestação do serviço educativo na sua</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Ações adotadas para a concretização dos princípios da justiça social e da igualdade de oportunidades no quadro desta medida política;</li> <li>Em que medida o programa TEIP contribui para a promoção de uma educação inclusiva assente numa participação que concretize os princípios de justiça social e de igualdade de oportunidades;</li> </ul>

<b>melhoria educacional</b>	relação com a concretização dos princípios da igualdade de oportunidades e de justiça social.	<ul style="list-style-type: none"> <li>Expectativas relativas ao sucesso escolar dos estudantes e ações práticas que têm sido implementadas;</li> </ul>
<b>BLOCO III</b>  <b>Relações entre TEIP, Avaliação Externa e Autoavaliação</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Conhecer influências do programa TEIP nos processos de autoavaliação desenvolvidos pelas escolas;</li> <li>Estabelecer relações entre o processo de Avaliação Externa de Escolas e o programa TEIP;</li> <li>Identificar estratégias de melhoria do programa TEIP que têm sido adotadas a nível nacional.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Efeitos do programa TEIP ao nível de: <ul style="list-style-type: none"> <li>- resultados dos alunos</li> <li>- prestação do serviço educativo</li> <li>- lideranças e gestão</li> </ul> </li> <li>Impactos mais visíveis nos quotidianos escolares, ao nível de: documentos orientadores da ação educacional e curricular, regulamentos internos das escolas e formas de atuação da direção, dos professores, dos funcionários, dos alunos e dos pais; instalações físicas; recursos materiais e humanos;</li> <li>Perceções sobre a eventual influência dos processos de monitorização inerentes ao programa TEIP nas dinâmicas de autoavaliação das escolas.</li> </ul>
<b>BLOCO IV</b>  <b>Balanço Final</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Sistematizar as ideias principais referidas ao longo da entrevista.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Alterações/Mudanças a esta medida política: a que níveis e porquê;</li> <li>Apontar dois/três efeitos mais positivos do programa TEIP;</li> <li>Apontar dois/três efeitos menos conseguidos com o programa TEIP;</li> <li>Relações entre o programa TEIP e as políticas educacionais de qualidade.</li> </ul>



**Apêndice 5**

**Consentimento Informado**

Exmo.(a) Sr.(a ) Director(a)\_\_\_\_\_:

O meu nome é **Marta Sampaio** e sou estudante de doutoramento na Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto (FPCEUP). Neste âmbito, encontro-me a desenvolver um projeto de investigação orientado pela **Professora Doutora Carlinda Leite** cuja temática é **TEIP e Avaliação Externa de Escolas: o lugar da justiça social nas políticas de promoção do sucesso escolar e da melhoria educacional**. O objetivo desta investigação é identificar eventuais efeitos da Avaliação Externas de Escolas e do programa TEIP na concretização de princípios relacionados com a justiça social e curricular. Para isso, o estudo analisa estas duas medidas políticas de modo a saber: se elas contribuem para a promoção de uma educação inclusiva e que respeita princípios democráticos e igualitários e influências que exercem na organização e no quotidiano escolar. Desta forma, esta investigação supõe a recolha de dados junto da comunidade escolar, sendo que é de **extrema importância a realização de uma entrevista com o/a Director/a do Agrupamento de Escolas**.

Os dados serão recolhidos através de gravação áudio, serão confidenciais e tornados anónimos e em nenhum momento poderão ser identificados pessoalmente.

Depois do estudo concluído as gravações áudio serão destruídas.

Além disso, comprometemo-nos a seguir as recomendações éticas da Comissão Europeia para a investigação.

Se necessitar de mais informações relativamente à participação nesta investigação, poderá entrar em contacto com a investigadora responsável Marta Sampaio através do email [msampaio@fpce.up.pt](mailto:msampaio@fpce.up.pt) ou ainda através dos contactos telefónicos **00351 918 874 664** ou **00351 937 300 094**.

### Formulário de Consentimento

**Declaro que aceito participar nesta investigação e ser entrevistado/a por uma investigadora no âmbito do projeto acima descrito.**

**Assinatura:** \_\_\_\_\_

**Data:** \_\_\_\_\_

Exmo.(a) Sr.(a ) Coordenador(a) da Equipa de Autoavaliação \_\_\_\_\_:

O meu nome é **Marta Sampaio** e sou estudante de doutoramento na Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto (FPCEUP). Neste âmbito, encontro-me a desenvolver um projeto de investigação orientado pela **Professora Doutora Carlinda Leite** cuja temática é **TEIP e Avaliação Externa de Escolas: o lugar da justiça social nas políticas de promoção do sucesso escolar e da melhoria educacional**. O objetivo desta investigação é identificar eventuais efeitos da Avaliação Externas de Escolas e do programa TEIP na concretização de princípios relacionados com a justiça social e curricular. Para isso, o estudo analisa estas duas medidas políticas de modo a saber: se elas contribuem para a promoção de uma educação inclusiva e que respeita princípios democráticos e igualitários e influências que exercem na organização e no quotidiano escolar. Desta forma, esta investigação supõe a recolha de dados junto da comunidade escolar, sendo que é de **extrema importância a realização de uma entrevista com o/a Coordenador(a) da Equipa de Autoavaliação do Agrupamento de Escolas**.

Os dados serão recolhidos através de gravação áudio, serão confidenciais e tornados anónimos e em nenhum momento poderão ser identificados pessoalmente.

Depois do estudo concluído as gravações áudio serão destruídas.

Além disso, comprometemo-nos a seguir as recomendações éticas da Comissão Europeia para a investigação.

Se necessitar de mais informações relativamente à participação nesta investigação, poderá entrar em contacto com a investigadora responsável Marta Sampaio através do email [msampaio@fpce.up.pt](mailto:msampaio@fpce.up.pt) ou ainda através dos contactos telefónicos **00351 918 874 664** ou **00351 937 300 094**.

### Formulário de Consentimento

**Declaro que aceito participar nesta investigação e ser entrevistado/a por uma investigadora no âmbito do projeto acima descrito.**

**Assinatura:** \_\_\_\_\_

**Data:** \_\_\_\_\_

Exmo.(a) Sr.(a ) Coordenador(a) da Equipa TEIP \_\_\_\_\_:

O meu nome é **Marta Sampaio** e sou estudante de doutoramento na Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto (FPCEUP). Neste âmbito, encontro-me a desenvolver um projeto de investigação orientado pela **Professora Doutora Carlinda Leite** cuja temática é **TEIP e Avaliação Externa de Escolas: o lugar da justiça social nas políticas de promoção do sucesso escolar e da melhoria educacional**. O objetivo desta investigação é identificar eventuais efeitos da Avaliação Externas de Escolas e do programa TEIP na concretização de princípios relacionados com a justiça social e curricular. Para isso, o estudo analisa estas duas medidas políticas de modo a saber: se elas contribuem para a promoção de uma educação inclusiva e que respeita princípios democráticos e igualitários e influências que exercem na organização e no quotidiano escolar. Desta forma, esta investigação supõe a recolha de dados junto da comunidade escolar, sendo que é de **extrema importância a realização de uma entrevista com o/a Coordenador(a) da Equipa TEIP do Agrupamento de Escolas**.

Os dados serão recolhidos através de gravação áudio, serão confidenciais e tornados anónimos e em nenhum momento poderão ser identificados pessoalmente.

Depois do estudo concluído as gravações áudio serão destruídas.

Além disso, comprometemo-nos a seguir as recomendações éticas da Comissão Europeia para a investigação.

Se necessitar de mais informações relativamente à participação nesta investigação, poderá entrar em contacto com a investigadora responsável Marta Sampaio através do email [msampaio@fpce.up.pt](mailto:msampaio@fpce.up.pt) ou ainda através dos contactos telefónicos **00351 918 874 664** ou **00351 937 300 094**.

### Formulário de Consentimento

**Declaro que aceito participar nesta investigação e ser entrevistado/a por uma investigadora no âmbito do projeto acima descrito.**

**Assinatura:** \_\_\_\_\_

**Data:** \_\_\_\_\_

Exmo.(a) Sr.(a ) Encarregado/a de Educação:

O/A seu/sua educando(a) foi escolhido/a para integrar uma investigação decorrente de um projeto de Doutoramento que está a ser desenvolvido na Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto pela doutoranda **Marta Sampaio**, com a supervisão da **Professora Doutora Carlinda Leite**.

Antes de decidir autorizar o/a seu/sua educando/a a participar no referido estudo é importante que compreenda porque é que a investigação está a ser realizada e o que é que ela envolve.

Esta investigação intitula-se de **TEIP e Avaliação Externa de Escolas: o lugar da justiça social na promoção do sucesso escolar e da melhoria educacional** e tem como principal objetivo identificar eventuais efeitos da Avaliação Externas de Escolas e do programa TEIP na concretização de princípios relacionados com a justiça social e curricular. Para isso, o estudo analisa estas duas medidas políticas de modo a saber: se elas contribuem para a promoção de uma educação inclusiva e que respeita princípios democráticos e igualitários e influências que exercem na organização e no quotidiano escolar. Desta forma, esta investigação supõe a recolha de dados junto da comunidade escolar, sendo que é de **extrema importância a realização de uma entrevista com um/a representante dos/as estudantes** num dos órgãos de gestão do Agrupamento.

Os dados serão recolhidos através de gravação áudio, serão confidenciais e tornados anónimos e em nenhum momento poderão ser identificados pessoalmente.

Depois do estudo concluído as gravações áudio serão destruídas.

Além disso, comprometemo-nos a seguir as recomendações éticas da Comissão Europeia para a investigação.

Se necessitar de mais informações relativamente a este pedido de participação nesta investigação, poderá entrar em contacto com a investigadora responsável através do email [msampaio@fpce.up.pt](mailto:msampaio@fpce.up.pt) ou ainda através dos contactos telefónicos **00351 918 874 664** ou **00351 937 300 094**.

### Formulário de Consentimento

**Investigadora Responsável:** Doutoranda Marta Sampaio

Nome do(a) aluno/a

participante: \_\_\_\_\_

Nome do/a Encarregado/a de Educação: \_\_\_\_\_

**Por favor, assinale SIM ou NÃO à questão seguinte:**

**Autoriza que o/a) seu/sua educando/a seja entrevistado/a, por uma investigadora no âmbito do estudo referido?**

**SIM** ☐ **NÃO** ☐






Assinatura do/a Encarregado/a de Educação: \_\_\_\_\_






Data: \_\_\_\_\_

#### **Apêndice 4**




Guiões de Entrevista para Diretor/a, Coordenador/a de Equipa de Autoavaliação, Coordenador de Equipa TEIP e Aluna.







**GUIÃO DE ENTREVISTA – TÓPICOS ORIENTADORES**  
**DIRETOR(A) DO AGRUPAMENTO DE ESCOLAS**





BLOCOS	OBJETIVOS	TÓPICOS/PONTOS A FOCAR
<b>BLOCO I</b> <b>Identificação</b>	 Conhecer o trajeto profissional do(a) entrevistado(a).	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Nome;</li> <li>• Sumário do percurso académico e profissional;</li> <li>• Função assumida no agrupamento;</li> <li>• Tempo de serviço no agrupamento;</li> <li>• Tempo na função.</li> </ul>
<b>BLOCO II</b> <b>O Agrupamento enquanto Território Educativo de Intervenção Prioritária</b>	 Sistematizar motivos que justificam a integração do Agrupamento no programa TEIP e suas especificidades;   Perceber as perspetivas do(a) entrevistado(a) acerca do impacto do programa TEIP no Agrupamento a diferentes níveis: curricular, organizacional, etc.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Desde quando o agrupamento se insere no programa TEIP (ver no projeto educativo e no projeto TEIP);</li> <li>• Motivos subjacentes à inserção do agrupamento no programa TEIP; o que era pretendido com a inclusão da escola neste programa;</li> <li>• Expectativas do Agrupamento com a sua inclusão neste programa; expectativas foram concretizadas (pontos positivos e negativos);</li> <li>• Eventuais efeito(s) da introdução do Agrupamento no programa TEIP ao nível da sua identidade e das suas características (institucionais, etc);</li> <li>• Inclusão no programa TEIP surtiu efeitos ao nível da autonomia pedagógica e curricular: o que mudou (pedir exemplos práticos);</li> <li>• Expectativas relativas ao sucesso dos estudantes: que ações foram postas em prática.</li> </ul>
<b>BLOCO III</b> <b>Processo de autoavaliação e monitorização gerados pelo Agrupamento enquanto TEIP</b>	 Compreender o processo de Autoavaliação e de monitorização e sua relação com a AEE e o programa TEIP;   Avaliar o impacto da AEE e do programa TEIP ao nível destes processos.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Como funciona o processo de AA e de monitorização e porque foram eles iniciados (por ser uma obrigatoriedade da AEE, ou da rede TEIP, ou por outros motivos, etc.);</li> <li>• Os processos de AA e de monitorização são mais influenciados pela pertença à rede TEIP ou pelo facto das escolas serem sujeitas à AEE (que tem como objetivo</li> </ul>

		promover a cultura de AA);
<b>BLOCO VI</b> <b>Papel da(s) Liderança(s) no desenvolvimento do Agrupamento.</b>		<ul style="list-style-type: none"> <li>• Dependência/Independência face à AEE;</li> <li>• Constituição das equipas de AA: como foram formadas, que razões presidiram a essa constituição e por que elementos são formadas;</li> <li>• Processos de AA e de monitorização que são seguidos pelo Agrupamento e quais são os principais focos (perceber se estes vão alterando ou se são sempre os mesmos);</li> <li>• Instrumentos mais utilizados no âmbito da AA da monitorização;</li> <li>• É feita a devolução dos dados à comunidade? Se sim, como?;</li> <li>• Reação da equipa de AA e TEIP quando recebem os resultados da AEE;</li> <li>• Principais medidas adotadas pelo Agrupamento para a AA e para o processo de monitorização: focar questões relativas à equidade e justiça curricular;</li> <li>• Principais desafios que o Agrupamento enfrenta atualmente tendo em conta estas duas medidas políticas.</li> </ul>
<b>BLOCO V</b> <b>Impacto do processo de avaliação externa das escolas no Agrupamento enquanto TEIP</b>	 Perceber o grau de satisfação com o processo de AEE e seu impacto no Agrupamento;  Avaliar o impacto e a eficiência do processo de AEE e do programa TEIP na melhoria da prestação do serviço educativo;	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Eventuais efeito(s) ao nível da influência da AEE nos procedimentos escolares e ao nível das Lideranças;</li> <li>• Relação entre a AEE e os compromissos que o Agrupamento tem de assumir por pertencer à rede TEIP;</li> <li>• Em conjunto, o processo de AEE e o programa TEIP trouxeram alguns efeitos para a melhoria/prestação do serviço educativo? Se sim, quais?;</li> <li>• Alterações que ocorreram no agrupamento a do 1º para o 2º ciclo de AEE e sua relação com rede TEIP.</li> </ul>
<b>BLOCO VI</b> <b>AEE e TEIP na sua relação com justiça social e curricular</b>	 Perceber efeitos do processo de AA ao nível da promoção da equidade e da justiça curricular;  Inferir o impacto da AEE e do programa TEIP nas	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Perspetivas dos(as) entrevistados(as) acerca do que é a justiça social e curricular e do modo como a AEE e o TEIP a promovem, ou não promovem;</li> <li>• Eventuais efeito(s) que a pertença à rede TEIP gerou ao nível da justiça</li> </ul>








	<p>ações adotadas pela liderança do Agrupamento;</p> <p> Analisar as estratégias de melhoria assumidas pela Agrupamento.</p>	<p>curricular; que ações foram assumidas pelo agrupamento para o seu alcance;</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Medidas adotadas ao nível organizacional (liderança) indicadoras do impacto, curricular e pedagógico (serviço educativo, gestão pedagógica e curricular);</li> <li>• Eventuais efeito(s) da AA e do processo de monitorização ao nível da promoção de processos que garantam uma maior equidade e justiça curricular (pedir exemplos);</li> <li>• Atenção dada a grupos sociais minoritários e eventuais efeitos menos positivos relativamente a grupos sociais mais favorecidos;</li> <li>• Representação que a comunidade tem relativamente ao Agrupamento;</li> <li>• Medidas adotadas para a promoção do sucesso escolar e a prevenção da desistência/abandono escolar;</li> <li>• Relação do Agrupamento com os pais/encarregados de educação;</li> <li>• Medidas que o Agrupamento adota para alunos com NEE e ao nível do de enriquecimento curricular (pedir exemplos; o que favoreceu e o que dificultou no aparecimento destas medidas);</li> <li>• Eventuais efeito(s) da prestação de contas pela pertença à rede TEIP ao nível da organização e do desenvolvimento do currículo; efeitos gerados ao nível do quotidiano escolar (tentar perceber tensões existentes, coresponsabilização vs. melhoria, questão da liberdade de ação, criatividade vs. prestação de contas).</li> </ul>
<b>BLOCO VII</b> <b>Ranking escolar, AEE e TEIP</b>	<p> Perceber a percepção dos entrevistado(a) acerca da posição que o Agrupamento ocupa no ranking das escolas e das classificações que obteve no processo de AEE.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Visão do(a) entrevistado(a) acerca destes processos estando inserido(a) numa escola TEIP;</li> <li>• Possíveis visões pré-definidas acerca do programa TEIP e preconceitos associados à comunidade educativa que o integra.</li> </ul>
<b>BLOCO VIII</b> <b>Balanço Final</b>	<p> Sistematização das ideias principais referidas ao longo da entrevista.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Pontos positivos e negativos da inserção do Agrupamento no programa TEIP;</li> <li>• Pontos positivos e negativos do processo de AEE;</li> </ul>

		<ul style="list-style-type: none"> <li>Pontos positivos e negativos do processo de AA e de monitorização;</li> <li>Mudanças a implementar para a melhoria da prestação do serviço educativo e para a concretização da equidade e justiça curricular, isto é, de princípios de justiça social.</li> </ul>
<b>GUIÃO DE ENTREVISTA – TÓPICOS ORIENTADORES</b> <b>REPRESENTANTE DOS/AS ESTUDANTES NUM DOS ÓRGÃOS DE GESTÃO DO AGRUPAMENTO</b>		
<b>BLOCOS</b>	<b>OBJETIVOS</b>	<b>TÓPICOS/PONTOS A FOCAR</b>
<b>BLOCO I</b> <b>Identificação</b>	 Conhecer o percurso escolar do(a) entrevistado(a).	<ul style="list-style-type: none"> <li>Nome;</li> <li>Percurso escolar do(a) estudante (há quanto tempo é estudante naquela escola);</li> <li>Função assumida no agrupamento (em que órgão de gestão está e como foi eleito)</li> </ul>
<b>BLOCO II</b> <b>O Agrupamento enquanto Território Educativo de Intervenção Prioritária</b>	 Perceber as perspetivas do(a) entrevistado(a) acerca do programa TEIP e da inserção do Agrupamento no mesmo;	<ul style="list-style-type: none"> <li>Conhecimento acerca do programa TEIP: o que este implica, visão geral e significado que lhe é atribuído;</li> <li>Impacto ao nível do sucesso escolar e melhoria educacional.</li> </ul>
<b>BLOCO III</b> <b>Processo de autoavaliação e monitorização gerados pelo Agrupamento enquanto TEIP</b>	 Perceber as perspetivas do(a) entrevistado(a) acerca destes processos e opinião geral dos estudantes;	<ul style="list-style-type: none"> <li>Como funciona o processo de AA e de monitorização e porque foram eles iniciados (por ser uma obrigatoriedade da AEE, ou da rede TEIP, ou por outros motivos, etc.);</li> <li>Papel dos alunos nestes processos.</li> </ul>
<b>BLOCO IV</b> <b>Impacto do processo de avaliação externa das escolas no Agrupamento enquanto TEIP</b>	 Perceber as perspetivas do(a) entrevistado(a) acerca do processo de AEE e o que este implica;	<ul style="list-style-type: none"> <li>Conhecimento acerca do processo de AEE e dos impactos/efeitos que este tem na vida quotidiana do agrupamento.</li> </ul>
<b>BLOCO V</b> <b>AEE e TEIP na sua relação com justiça social e curricular</b>	 Perceber efeitos do processo de AA ao nível da promoção da equidade e da justiça curricular;  Analisar as estratégias de melhoria assumidas pela Agrupamento.	<ul style="list-style-type: none"> <li>Perspetivas do(a) entrevistado(a) acerca do que é a justiça social e curricular;</li> <li>Eventuais efeito(s) que a pertença à rede TEIP gerou ao nível da justiça curricular; que ações foram assumidas pelo agrupamento para o seu alcance;</li> <li>Eventuais efeito(s) da AA e do processo de monitorização ao nível da promoção</li> </ul>

		<p>de processos que garantam uma maior equidade e justiça curricular (pedir exemplos);</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Representação que a comunidade tem relativamente ao Agrupamento;</li> <li>• Medidas adotadas para a promoção do sucesso escolar e a prevenção da desistência/abandono escolar;</li> <li>• Relação do Agrupamento com os pais/encarregados de educação;</li> </ul>
<b>BLOCO VI</b> <b>Ranking escolar, AEE e TEIP</b>	 Perceber a perceção dos entrevistados(as) acerca da posição que o Agrupamento ocupa no ranking das escolas e das classificações que obteve no processo de AEE.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Visão dos(as) entrevistados(as) acerca destes processos estando inseridos(as) numa escola TEIP;</li> <li>• Possíveis visões pré-definidas acerca do programa TEIP e preconceitos associados à comunidade educativa que o integra, principalmente por parte dos estudantes.</li> </ul>
<b>BLOCO VII</b> <b>Balanço Final</b>	 Sistematizar as ideias principais referidas ao longo da entrevista.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Pontos positivos e negativos da inserção do Agrupamento no programa TEIP;</li> <li>• Pontos positivos e negativos do processo de AEE;</li> <li>• Pontos positivos e negativos do processo de AA e de monitorização;</li> <li>• Mudanças a implementar para a melhoria da prestação do serviço educativo e para a concretização da equidade e justiça curricular, isto é, de princípios de justiça social.</li> </ul>
<b>GUIÃO DE ENTREVISTA – TÓPICOS ORIENTADORES</b> <b>COORDENADORES DA EQUIPA DE AUTOAVALIAÇÃO E DO PROGRAMA TEIP</b>		
<b>BLOCOS</b>	<b>OBJETIVOS</b>	<b>TÓPICOS/PONTOS A FOCAR</b>
<b>BLOCO I</b> <b>Identificação</b>	 Conhecer o trajeto profissional do(a) entrevistado(a).	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Nome;</li> <li>• Sumário do percurso académico e profissional;</li> <li>• Função assumida no agrupamento;</li> <li>• Tempo de serviço no agrupamento;</li> <li>• Tempo na função.</li> </ul>
<b>BLOCO II</b>	 Sistematizar motivos que justificam a integração	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Desde quando o agrupamento se insere no programa TEIP (ver no projeto</li> </ul>

<b>O Agrupamento enquanto Território Educativo de Intervenção Prioritária</b>	<p>do Agrupamento no programa TEIP e suas especificidades;</p> <p>🚦 Perceber as perspetivas do(a) entrevistado(a) acerca do impacto do programa TEIP no Agrupamento a diferentes níveis: curricular, organizacional, etc.</p>	<p>educativo e no projeto TEIP);</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Motivos subjacentes à inserção do agrupamento no programa TEIP; o que era pretendido com a inclusão da escola neste programa;</li> <li>• Expectativas do Agrupamento com a sua inclusão neste programa; expectativas foram concretizadas (pontos positivos e negativos);</li> <li>• Eventuais efeito(s) da introdução do Agrupamento no programa TEIP ao nível da sua identidade e das suas características (institucionais, etc.);</li> <li>• Inclusão no programa TEIP surtiu efeitos ao nível da autonomia pedagógica e curricular: o que mudou (pedir exemplos práticos);</li> <li>• Expectativas relativas ao sucesso dos estudantes: que ações foram postas em prática.</li> </ul>
<b>BLOCO III</b> <b>Processo de autoavaliação e monitorização gerados pelo Agrupamento enquanto TEIP</b>	<p>🚦 Compreender o processo de Autoavaliação e de monitorização e sua relação com a AEE e o programa TEIP;</p> <p>🚦 Avaliar o impacto da AEE e do programa TEIP ao nível destes processos.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Como funciona o processo de AA e de monitorização e porque foram eles iniciados (por ser uma obrigatoriedade da AEE, ou da rede TEIP, ou por outros motivos, etc.);</li> <li>• Os processos de AA e de monitorização são mais influenciados pela pertença à rede TEIP ou pelo facto das escolas serem sujeitas à AEE (que tem como objetivo promover a cultura de AA);</li> </ul>
<b>BLOCO IV</b> <b>Impacto do processo de avaliação externa das escolas no Agrupamento enquanto TEIP</b>	<p>🚦 Perceber o grau de satisfação com o processo de AEE e seu impacto no Agrupamento;</p> <p>🚦 Avaliar o impacto e a eficiência do processo de AEE e do programa TEIP na melhoria da prestação do serviço educativo;</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Eventuais efeito(s) ao nível da influência da AEE nos procedimentos escolares e ao nível das Lideranças;</li> <li>• Relação entre a AEE e os compromissos que o Agrupamento tem de assumir por pertencer à rede TEIP;</li> <li>• Em conjunto, o processo de AEE e o programa TEIP trouxeram alguns efeitos para a melhoria/prestação do serviço educativo? Se sim, quais?;</li> <li>• Sistematizar as alterações que ocorreram no agrupamento a do 1º para o 2º ciclo de AEE e sua relação com rede TEIP.</li> </ul>

<b>BLOCO V</b> <b>AEE e TEIP na sua relação com justiça social e curricular</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li> Perceber efeitos do processo de AA ao nível da promoção da equidade e da justiça curricular;</li> <li> Inferir o impacto da AEE e do programa TEIP nas ações adotadas pela liderança do Agrupamento;</li> <li> Analisar as estratégias de melhoria assumidas pela Agrupamento.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Perspetivas dos(as) entrevistados(as) acerca do que é a justiça social e curricular e do modo como a AEE e o TEIP a promovem, ou não promovem;</li> <li>• Eventuais efeito(s) que a pertença à rede TEIP gerou ao nível da justiça curricular; que ações foram assumidas pelo agrupamento para o seu alcance;</li> <li>• Medidas adotadas ao nível organizacional (liderança) indicadoras do impacto, curricular e pedagógico (serviço educativo, gestão pedagógica e curricular);</li> <li>• Eventuais efeito(s) da AA e do processo de monitorização ao nível da promoção de processos que garantam uma maior equidade e justiça curricular (pedir exemplos);</li> <li>• Atenção dada a grupos sociais minoritários e eventuais efeitos menos positivos relativamente a grupos sociais mais favorecidos;</li> <li>• Representação que a comunidade tem relativamente ao Agrupamento;</li> <li>• Medidas adotadas para a promoção do sucesso escolar e a prevenção da desistência/abandono escolar;</li> <li>• Relação do Agrupamento com os pais/encarregados de educação;</li> <li>• Medidas que o Agrupamento adota para alunos com NEE e ao nível do enriquecimento curricular (pedir exemplos; o que favoreceu e o que dificultou o aparecimento destas medidas);</li> <li>• Eventuais efeito(s) da prestação de contas pela pertença à rede TEIP ao nível da organização e do desenvolvimento do currículo; efeitos gerados ao nível do quotidiano escolar (tentar perceber tensões existentes, coresponsabilização vs. melhoria, questão da liberdade de ação, criatividade vs. prestação de contas).</li> </ul>
<b>BLOCO VI</b> <b>Ranking escolar, AEE e TEIP</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li> Perceber a perceção dos entrevistados(as) acerca da posição que o Agrupamento ocupa no ranking das escolas e das classificações que obteve no</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Visão dos(as) entrevistados(as) acerca destes processos estando inseridos(as) numa escola TEIP;</li> <li>• Possíveis visões pré-definidas acerca do programa TEIP e preconceitos</li> </ul>

	processo de AEE.	associados à comunidade educativa que o integra.
<b>BLOCO VII</b> <b>Balanço Final</b>	 Sistematizar as ideias principais referidas ao longo da entrevista.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Pontos positivos e negativos da inserção do Agrupamento no programa TEIP;</li> <li>• Pontos positivos e negativos do processo de AEE;</li> <li>• Pontos positivos e negativos do processo de AA e de monitorização;</li> <li>• Mudanças a implementar para a melhoria da prestação do serviço educativo e para a concretização da equidade e justiça curricular, isto é, de princípios de justiça social.</li> </ul>

## **Anexos**

## **Anexo 1**

Confirmação de aceitação da publicação do artigo



*[This form must be completed by all authors and the completed form must be uploaded during online submission of the manuscript. Manuscripts will not be considered for publication until the completed form has been received.]*

**PUBLISHING AGREEMENT**

Publisher	Unisa Press ("UP")
Title of Manuscript	Mapping Social Justice Perspectives and their relationship with Curricular and Schools' Evaluation Practices: Looking at Scientific Publications
Contract Date	December 26, 2017
Publication	Education as Change ("EAC")
Name(s) & contact details [address, telephone number, email address] of all Author(s):	<p>Marta Sampaio <a href="mailto:msampaio@fpce.up.pt">msampaio@fpce.up.pt</a> 00351 918874664 Centre for Research and Intervention in Education (CIIE), Faculty of Psychology and Education Sciences, University of Porto Rua Alfredo Allen, 4200-135 Porto, Portugal</p> <p>Carlinda Leite <a href="mailto:carlinda@fpce.up.pt">carlinda@fpce.up.pt</a> 00351 226079763 Centre for Research and Intervention in Education (CIIE), Faculty of Psychology and Education Sciences, University of Porto Rua Alfredo Allen, 4200-135 Porto, Portugal</p>

**THIS PUBLISHING AGREEMENT** ("Agreement") is entered into by and between the Unisa Press ("UP") and the Author(s) specified above ("Author(s)") as of the Contract Date specified above.

**WHEREAS**, UP is in the business of publishing journals and wishes to procure a licence to publish the Author's Manuscript,

**WHEREAS**, the Author(s) wish(es) to publish the Author(s) original work ("Manuscript") in EAC,

**NOW, THEREFORE**, in light of the premises and the mutual promises contained herein, the receipt and sufficiency of which are hereby acknowledged, the parties agree as follows:

## **1. LICENCE TO PUBLISH**

The Author(s) hereby grant(s) to UP a non-exclusive, irrevocable, royalty-free, worldwide licence to:

- 1.1 publish, reproduce, store, distribute, transmit and communicate to the public the Manuscript and any supplemental material in whole or in part, in print and/or digital form, whether or not in combination with the works of others, under a Creative Commons Attribution South Africa licence (see <http://creativecommons.org/licenses/by/2.5/za/deed.en> for version 2.5 of this licence);
- 1.2 create adaptations, summaries or extracts of the Manuscript and any supplemental material or other derivative works based on the Manuscript and any supplemental material and exercise all of the rights in such adaptations, summaries, extracts and derivative works;
- 1.3 include the Manuscript and any supplemental material, in whole or in part, in a computerised database and to make this database available to third parties;
- 1.4 include the Manuscript and any supplemental material, in whole or in part, in a reader or compilation;
- 1.5 rent or lend the Manuscript and any supplemental material to third parties; and
- 1.6 register a digital object identifier (DOI) for the Manuscript should the Manuscript be accepted for publication.

## **2. COPYRIGHT OWNERSHIP**

- 2.1 Subject to the licence grant in 1 above, the Author(s) shall retain all copyright rights held by the Author in the Manuscript.
- 2.2 This Agreement shall have no bearing on the moral rights of the Author(s) in the Manuscript, i.e. the right to be identified as the author and the right to object to derogatory treatment of the Manuscript.
- 2.3 Notwithstanding the copyright ownership set out in this clause, the Parties agree that third parties shall attribute EAC when reproducing or otherwise using the Manuscript.

## **3. REPRESENTATIONS AND WARRANTIES**

- 3.1 The Author(s) represent(s) and warrant(s) that:
  - 3.1.1 The Manuscript is original and has not been published before in its current or a substantially similar form in another publication, i.e. the publication in EAC shall be the first publication of the Manuscript. For the avoidance of doubt, theses and non-peer-reviewed conference presentations do not qualify as “another publication”;
  - 3.1.2 The Manuscript is not under consideration for publication by another Publisher;

- 3.1.3 The Manuscript does not contain any unlawful statements or content and does not infringe any existing third party copyright, moral right or other intellectual property rights;
- 3.1.4 The Manuscript does not contain any defamatory material, is not in violation of any rights of privacy or any other rights of third persons, and does not violate any existing common law or statutory copyrights.
- 3.1.5 The Author(s) possess(es) all rights in the Manuscript necessary to grant the license set out in clause 1;
- 3.1.6 Where the Manuscripts reports on research involving human or non-human vertebrates, the research meets the highest reporting standards and has been approved by an institutional ethics committee;
- 3.1.7 "Proof of consent" has been obtained for studies of named organisations and people;
- 3.1.8 All Author(s) have received a final version of the Manuscript, have reviewed its content and agree(s) to its publication and the order of the Authors as listed;
- 3.1.9 Any person that has made a significant contribution to the research and the paper has been listed as an author and that minor contributors and works of others mentioned in the Manuscript have been appropriately attributed in the Manuscript;
- 3.1.10 The Author(s) has/have disclosed any potential conflict of interest in the research and that any support from a third party has been noted in the Acknowledgements;
- 3.1.11 The Author(s) will not deposit the final version of the Manuscript into a subject or institutional repository until the Manuscript has been published by UP;
- 3.2 The Author(s) shall hold harmless and indemnify UP from any third party claims resulting from the publication of the Manuscript should there be a breach of the above warranty.
- 3.3 The Author(s) authorise(s) UP to institute, in co-operation with the Author(s), the necessary steps to prevent third party infringement of the copyright in the Manuscript.

#### **4. OBLIGATION TO PUBLISH**

- 4.1 The publication of the Manuscript by UP is subject to the Final Acceptance of the Manuscript by UP.
- 4.2 Subject to Final Acceptance, UP undertakes to publish the Manuscript to UP's customary standard at the cost and expense of UP within a reasonable period after Acceptance.

- 4.3 Notwithstanding Clause 4.2 above, UP may charge the Author(s) for colour printing, redrawing of figures resulting from substandard qualities of submitted figures and for substantial changes at the proof stage.
- 4.4 If the Manuscript is not accepted for publication by UP the portions of the Agreement pertaining to publication of the Manuscript by UP shall be null and void and the authors shall be free to submit and publish the Manuscript elsewhere.

## **5. GOVERNING LAW**

- 5.1 This Agreement shall be interpreted and construed according to, and governed by the laws of the Republic of South Africa, as applicable, excluding any such laws that might direct the application of the laws of another jurisdiction.
- 5.2 Any controversy or claim arising out of or relating to this Agreement or the breach thereof, shall be settled by arbitration in accordance with the arbitration laws then in force in the Republic of South Africa read with the rules of the Arbitration Foundation of Southern Africa.

## **6. MISCELLANEOUS**

- 6.1 This Agreement constitutes the entire agreement of the parties and supersedes all prior communications, understandings and agreements relating to the subject matter hereof, whether oral or written. No modification or claimed waiver of any provision of this Agreement shall be valid except by written amendment signed by authorised representatives of UP and the Author(s).
- 6.2 This Agreement and any amendments may be executed in one or more counterparts, each of which shall be deemed an original, but all of which together shall constitute one agreement.
- 6.3 Nothing contained herein shall be deemed to create an agency, joint venture, or partnership relationship between the parties.
- 6.4 UP and the editors of EAC accept no responsibility for statements made or opinions expressed in the Journal by authors.
- 6.5 Neither party shall be liable in damages or have the right to cancel this Agreement for any delay or default in performing hereunder if such delay or default is caused by conditions beyond its control including, but not limited to Acts of God, Government restrictions (including the denial or cancellation of any export or other necessary license), wars, insurrections, strikes, fires, floods, work stoppages, unavailability of materials, carriers or communications facilities, and/or any other cause beyond the reasonable control of the party whose performance is affected.
- 6.6 Waiver of any provision herein shall not be deemed to be a waiver of any other provision herein, nor shall waiver of any breach of this Agreement be construed as a continuing waiver of other breaches of the same or other provisions of this Agreement.
- 6.7 If any provision or provisions of this Agreement shall be held to be invalid, illegal, unenforceable or in conflict with the law of any jurisdiction, the validity, legality

and enforceability of the remaining provisions shall not in any way be affected or impaired thereby.

- 6.8 The parties hereto agree to execute, acknowledge, and deliver all such further instruments, and to do all such other acts, as may be necessary or appropriate in order to carry out the intent and purposes of this Agreement.
- 6.9 Neither party may assign, directly or indirectly, all or part of its rights or obligations under this Agreement without the prior written consent of the other party, which consent shall not be unreasonably withheld or delayed.
- 6.10 The section and paragraph headings in this Agreement are inserted only as a matter of convenience and in no way define, govern, limit, modify or construe the scope or extent of the provisions of this Agreement to which they relate. Such headings are not part of this Agreement and shall not be given any legal effect.

**AUTHOR(S)** *[Add additional page if more than three]*

*Author 1:*

Signed at Porto, Portugal on this the 26 day of December 20 17

Name: Marta Sampaio Signature: Marta Isabel Pinto Costa Carvalho Sampaio

*Author 2:*

Signed at Porto, Portugal on this the 26 day of December 2017

Name: Carlinda Leite Signature: Carlinda Leite

*Author 3:*

Signed at \_\_\_\_\_ on this the \_\_\_\_\_ day of \_\_\_\_\_ 20\_\_\_\_

Name: \_\_\_\_\_ Signature: \_\_\_\_\_

*Author 4:*

Signed at \_\_\_\_\_ on this the \_\_\_\_\_ day of \_\_\_\_\_ 20\_\_\_\_

Name: \_\_\_\_\_ Signature: \_\_\_\_\_

## **Anexo 2**

*Research Work Plan* e Carta de Aceitação

**RESEARCH WORK PLAN**

The University of Porto, through its Faculty of Psychology and Educational Sciences of the University of Porto\_ located in Rua Alfredo Allen 4200-135\_ Porto, Portugal, represented by its Director, Prof. José Alberto Correia

AND

The University of Autonomous University of Barcelona, through its Faculty of Department of Sociology located in Bellaterra, Barcelona represented by its Director, Prof. Xavier Bonal i Sarró

Agree to promote the completion of a Research Work Plan within the framework of the European Doctorate Title, approved by the Confederation of the Councils of European Rectors. The research work plan will abide the specific conditions and general principles established in the present document.

Doctoral Student's Name: Marta Isabel Pinto Costa Carvalho Sampaio\_

Doctoral Student's Number: pdce0503771 National ID Number: 13181876 7 ZY5

Address: Rua João Pinto Ribeiro, nº 72, ent. 4, 1ª A Fracção Z, 4600-087 Amarante, Portugal

E- mail: msampaio@fpce.up.pt Tel: 00351 918874664\_

Enrolled in: Terceiro Ciclo /Programa Doutoral/Doutoramento: Doctoral Program in Educational Sciences

Since: 01\_ / \_01 /2013

The thesis is entitled: TEIP and Schools' External Evaluation: social justice in policies that promote school success and educational improvement\_

U.Porto's Faculty responsible for the doctoral programme: Faculty of Psychology and Educational Sciences

U.Porto's Department responsible for the doctoral programme: CIE - Centre for Research and Intervention in Education

U.Porto's Supervisor: Prof. Carlinda Leite\_

E- mail: carlinda@fpce.up.pt Tel: 00351 226079763 \_

U.Autonomous University of Barcelona's Faculty responsible for the doctoral programme: Faculty of Political Sciences and Sociology

U.Autonomous University of Barcelona's Department responsible for the doctoral programme: Department of Sociology

U.Autonomous University of Barcelona's Supervisor: Prof. Xavier Bonal i Sarró

E- mail: xavier.bonal@uab.cat\_ Tel: 935814654

**Details of the Research Work Plan:**

3 consecutive months

**Research period (minimum three months)**

From 01/10/2016 to 01/01/2017

**Description of the activities foreseen and the pedagogical objectives of the Research Work Plan:**

The PhD research presented has the general aim to produce knowledge about the impact of policy measures, particularly concerning Schools' External Evaluation and TEIP program (in English Educational Territories of Priority Intervention), to promote school success and educational improvement. In other words, the research aims to get to know if these policy measures develop effects that contribute to curricular and social justice. Overall, this research project aims: (1) to identify the influence of policy measures that have been implemented to accomplish school success and educational improvement; (2) to know the meanings of educational policies implemented in its relationship with legal commitments; and (3) to assess the effects generated by its implementation at social justice level. In this sense, it would be of great interest and importance for this research project to work under the supervision of Professor Xavier Bonal from the Autonomous University of Barcelona.

The purpose of this University visit is to:

- Deepen the concept of social justice and build its typology;
- Complete the document analysis of this research project with relevant published documents that will provide a new insight regarding the research topic;
- Gain further knowledge about the several dimensions of social justice and education policies analysis.

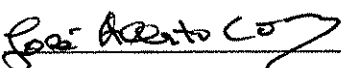
Considering Professor Xavier Bonal's strong background in this research topic, new and innovative insights, can be developed improving the quality of the final PhD thesis.

**The University of Porto**

Faculty of Psychology and Educational Sciences

Date 07/07/2016

Director: José Alberto Correia

Signature: 

**The University of Autonomous University of Barcelona**

Faculty of Department of Sociology

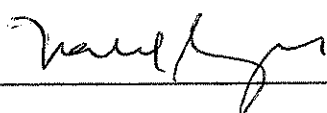
Date 07/07/2016

Director: Xavier Bonal i Sarró

Signature: 

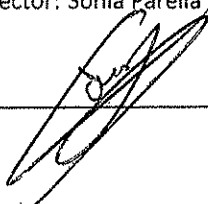
Date 07/07/2016

Doctoral Programme Director: Isabel Menezes

Signature: 

Date 07/07/2016

Doctoral Programme Director: Sònia Parella Rubio

Signature: 

Supervisor: Carlinda Leite

Date 07/07/2016

Supervisor: Xavier Bonal i Sarró

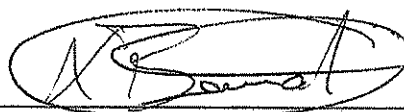
Date 07/07/2016



Signature: \_\_\_\_\_



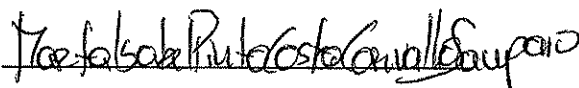
Signature: \_\_\_\_\_



Doctoral Student:

Date 07/07/2016

Signature: \_\_\_\_\_



(Please note that this document is only valid if signed before the mobility takes place. If the host institution is unable to comply, the document must be signed always before the end of the mobility.)

**General Principles:****Applicable Regulation**

The European Doctorate Title, approved by the Confederation of the Councils of European Rectors, is a title associated with the Doctoral Degree awarded by European Universities and cannot be considered as an additional Doctoral Degree or a joint Doctoral Degree by one or more Universities. This title will be awarded exclusively by the University of Porto upon completion of the Doctoral Degree.

At U.Porto the award of such title follows the regulation approved by the Rector of the University of Porto which establishes its specific conditions.



Universitat Autònoma de Barcelona

Departament de Sociologia

Barcelona, 1 de febrero de 2016

A quien corresponda:

Por la presente confirmo que la estudiante Marta Sampaio realizará una estancia predoctoral en el Grupo de investigación *Globalisation, Societies and Education* (GEPS) de la Universidad Autónoma de Barcelona entre los meses de Octubre y Diciembre de 2016. Bajo mi supervisión, la estudiante Marta Sampaio se espera que avance en el análisis de su proyecto de tesis doctoral, centrado en la evaluación del impacto de las políticas educativas de éxito escolar en distintos contextos sociales.

Sin otro particular, reciban un saludo cordial.

---

Prof. Dr. Xavier Bonal  
Departamento de Sociología  
Facultad de Ciencias Políticas y Sociología  
Director del centro Globalisation, Education and Social Policies  
<http://www.geps-uab.cat>  
Universitat Autònoma de Barcelona  
[Xavier.bonal@uab.cat](mailto:Xavier.bonal@uab.cat)

**GEPS**  Globalisation, Education  
& Social Policies

---

### **Anexo 3**

Inquérito por Questionário

**Dominios de Impacto**

Projeto PTDC/CPE-CED/116674/2010  
Impacto e Efeitos da Avaliação Externa  
nas Escolas do Ensino não Superior

**Questionário AEEENS****Impacto e Efeitos da Avaliação Externa nas Escolas de Ensino Não Superior**

Este inquérito insere-se no Projeto Impacto e Efeitos da Avaliação Externa nas Escolas do Ensino não Superior e tem por objetivo identificar o impacto e os efeitos percecionados pelos diretores de escolas/agrupamentos.

Trata-se de um estudo independente, de nível nacional, realizado por 6 universidades portuguesas e financiado por Fundos FEDER através do Programa Operacional Fatores de Competitividade – COMPETE e por Fundos Nacionais através da FCT – Fundação para a Ciência e a Tecnologia, no âmbito do projeto PTDC/CPE-CED/116674/2010.

A sua participação é da maior relevância, pois espera-se que a divulgação dos resultados da investigação em curso possa contribuir para melhorar o conhecimento, as práticas e as políticas educativas nesta matéria.

O tempo necessário para o preenchimento é estimado em cerca de X minutos. Uma barra na parte inferior permitir-lhe-á monitorizar a todo o momento a percentagem já respondida.

Se interromper o seu preenchimento sem o ter terminado, quando regressar ao link as suas respostas terão sido guardadas. Isto permite-lhe responder ao questionário em mais do que uma sessão, sem ter que o fazer de uma só vez. No entanto, esta funcionalidade só poderá ser utilizada se: (1) o seu programa de navegação na internet (browser) autorizar a colocação de "cookies", (2) aceder sempre no mesmo computador e com o mesmo browser e (3) não decorrer mais de uma semana entre o início do preenchimento e a submissão final.

É muito importante que as suas respostas traduzam o mais rigorosamente possível a sua posição. Pedimos-lhe que se baseie no conjunto de situações que experienciou, com que contactou e de que teve conhecimento na sua escola / agrupamento em relação com o processo de avaliação externa de escolas.

Note que a maioria das respostas são obrigatórias, ou seja, não é possível submeter o questionário sem lhes responder, de modo que se se esquecer de alguma será solicitado a completá-la antes de prosseguir. As respostas que possam não ser aplicáveis em alguns casos não são obrigatórias.

No final de cada bloco, tem disponível um espaço para que possa escrever os seus comentários ou transmitir-nos informações adicionais (p. ex., especificação de alguma resposta ou outras questões que gostaria que aparecessem no questionário).

Todas as respostas serão tratadas anonimamente e os resultados do estudo apresentados sempre de forma agregada estatisticamente, ou de forma a preservar o anonimato. Não terá que identificar a sua escola / agrupamento, e não será disponibilizada a terceiros qualquer informação que permita identificá-la. Não há respostas certas ou erradas para cada um dos itens. Interessa, acima de tudo, que manifeste livre e ponderadamente a sua opinião.

Muito obrigado pelo tempo despendido e pela sua colaboração!

**Bloco I****Caraterização da Escola / Agrupamento**

Assinale a região em que se situa a escola/agrupamento.

- ☐ Norte
- ☐ Centro
- ☐ Lisboa e Vale do Tejo
- ☐ Alentejo
- ☐ Algarve

**Assinale o número de unidades orgânicas de cada nível de educação / ensino que compõem o agrupamento.**

(Clique no cursor com o rato e faça-o deslizar até obter do lado direito o número pretendido; para indicar zero, tem de clicar no cursor mas sem o deslocar.)

	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15
Jardim de infância (JI)																
Escola Básica 1.º ciclo (EB1)																
EB1/JI																
Escola Básica 2.º ciclo (EB2)																
EB 1,2																
Escola Básica 3.º ciclo (EB3)																
EB1,2,3																
EB2,3																
Escola Secundária (ES)																
EB3 e ES																

**Assinale o número (aproximado) de crianças / alunos de cada nível de educação / ensino que frequentam o agrupamento.**

	0	400	800	1200	1600	2000	2400	2800	3200	3600	4000
Pré-escolar											
1º ciclo											
2º ciclo											
3º ciclo											
Secundário											

Assinale a percentagem (aproximada) de alunos do agrupamento.

	0	5	10	15	20	25	30	35	40	45	50	55	60	65	70
Beneficiários da Ação Social Escolar - Escalão A															
Beneficiários da Ação Social Escolar - Escalão B															
Com Necessidades Educativas Especiais															
Com nacionalidades que não a Portuguesa															

A escola/agrupamento foi objeto de avaliação no 1º ciclo da avaliação externa de escolas (entre 2006 e 2011)?

(Responda "Não" se houve partição, fusão ou inclusão de novas escolas depois da avaliação.)

Sim

☐

Não

☐

Indique o ano da avaliação.

2006 / 2007

☐

2007 / 2008

☐

2008 / 2009

☐

2009 / 2010

☐

2010 / 2011

☐

Assinale a classificação obtida em cada domínio.

	Insuficiente	Suficiente	Bom	Muito bom
Resultados	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Prestação do serviço educativo	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Organização e gestão escolar	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Liderança	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Capacidade de autorregulação e progresso da escola	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

A escola/agrupamento foi objeto de avaliação no 2º ciclo da avaliação externa de escolas (a partir de 2011/2012)?

(Responda "Não" se houve partição, fusão ou inclusão de novas escolas depois da avaliação.)

Sim

☐

Não

☐

Indique o ano da avaliação.

2011 / 2012

☐

2012 / 2013

☐

2013 / 2014

☐

**Assinale a classificação obtida em cada domínio.**

	Insuficiente	Suficiente	Bom	Muito bom	Excelente	Ainda não é conhecida
Resultados	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Prestação do serviço educativo	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Liderança e gestão	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

**Assinale se a escola / agrupamento.**

- ☐ Integrou ou integra o Programa de Acompanhamento da Ação Educativa
- ☐ Integrou o Plano de Acompanhamento do Plano de Atividades IGE 2
- ☐ Participou ou participa no Programa TEIP
- ☐ Celebrou Contrato de Autonomia com o MEC
- ☐ Integrou ou integra algum programa de Avaliação de Escolas além dos da IGEC
- ☐ Participou no Programa de Avaliação Integrada das Escolas, da IGE
- ☐ Contratualizou com alguma empresa a avaliação interna da escola
- ☐ Já teve ou tem um amigo critico para a avaliação interna (autoavaliação)
- ☐ Teve ou tem sido apoiada na avaliação interna (autoavaliação) por uma universidade ou outra instituição
- ☐ Possui equipa de autoavaliação
- ☐ Possui práticas sistemáticas de autoavaliação

**Assinale a percentagem (aproximada) do corpo docente com cada tipo de vínculo (Soma 100%).**

	0	10	20	30	40	50	60	70	80	90	100	
Quadro de Escola/Agrupamento												0
Quadro de Zona Pedagógica												0
Contratado												0
<b>Total:</b>												0

**Assinale a idade média (aproximada) do corpo docente.**

	20	24	28	32	36	40	44	48	52	56	60
Anos											

Assinale há quantos anos em média (aproximada) está na escola / agrupamento o actual corpo docente?

	0	4	8	12	16	20	24	28	32	36	40
Anos	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>

Quanto ao seu caso particular (pessoa que responde / Diretor)

Assinale há quantos anos é docente na escola / agrupamento.

	0	4	8	12	16	20	24	28	32	36	40
Anos	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>

Assinale o número total de anos em que exerceu (incluindo o corrente ano letivo) cargos de direção nesta escola / agrupamento (Diretor / Presidente do Conselho Executivo / Presidente do Conselho Diretivo).

	0	3	6	9	12	15	18	21	24	27	30
Anos	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>

Assinale se tinha funções diretivas à data da última avaliação externa.

Sim

☐

Não

☐

Teve formação específica em administração, liderança ou gestão escolar?

Sim

☐

Não

☐

Comentários ou informações adicionais em relação a este bloco:

--

## Bloco II

### Domínios e Facetas dos Efeitos da Avaliação Externa

A avaliação externa pode ter efeitos positivos ou negativos em diversos aspetos do funcionamento da escola. Em baixo encontra uma lista desses aspetos, organizados em função dos domínios do Quadro de Referência da AEE. Para cada um deles, indique em que medida, na sua opinião, a avaliação externa teve um efeito positivo ou negativo, usando a escala. Por exemplo, na primeira questão, se acha que a avaliação externa levou a uma melhoria dos resultados académicos avaliados internamente, deve assinalar uma das opções do lado direito, em função do grau em que avalia esse impacto.



	Domínio 1 - Resultados						
	-3 Extremamente negativo	-2 Consideravelmente negativo	-1 Ligeiramente negativo	0 Neutro	+1 Ligeiramente positivo	+2 Consideravelmente positivo	+3 Extremamente positivo
Resultados académicos avaliados internamente (p. ex., notas, transições)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Resultados académicos avaliados externamente (p. ex., exames)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Taxas de abandono e desistência	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Aprendizagens reais por parte dos alunos	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Comportamento e disciplina dos alunos	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Participação dos alunos na vida da escola	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Solidariedade e relacionamento entre os alunos	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Impacto da escola no futuro dos alunos	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Satisfação dos alunos com a escola	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Contributo da escola para o desenvolvimento da comunidade envolvente	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Valorização da escola pela comunidade envolvente	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Desenvolvimento profissional dos professores	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Participação dos professores na vida da escola	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Satisfação dos professores com a escola e o seu trabalho	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Desenvolvimento profissional dos funcionários não docentes	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Participação dos funcionários não docentes na vida da escola	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Satisfação dos funcionários não docentes com a escola e o seu trabalho	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Relacionamento escola-família	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Participação da comunidade envolvente na vida da escola	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

**Comentários ou informações adicionais em relação a este domínio:**

Domínio 2 - Prestação do Serviço Educativo							
	-3 Extremamente negativo	-2 Consideravelmente negativo	-1 Ligeiramente negativo	0 Neutro	+1 Ligeiramente positivo	+2 Consideravelmente positivo	+3 Extremamente positivo
Articulação na gestão do currículo (p. ex., entre professores, departamentos, níveis)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Contextualização do currículo e abertura ao meio	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Gestão e utilização da informação sobre o percurso escolar dos alunos	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Coerência entre ensino e avaliação	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Adequação do trabalho educativo aos ritmos de aprendizagem dos alunos	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Procura e adopção de metodologias pedagógicas mais adequadas às características dos alunos	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Adequação das respostas educativas aos alunos com NEEs	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Valorização da exigência e incentivo à melhoria do desempenho dos alunos	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Adopção de metodologias de ensino activas e experimentais	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Valorização das dimensões artística, ética e/ou cultural no ensino	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Eficiência no uso do tempo e dos recursos educativos	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Diversificação das formas de avaliação	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Promoção do rigor metodológico das formas de avaliação (p. ex., aferição de critérios)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Partilha de conhecimentos e experiências pedagógicas entre os professores	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Valorização da exigência e incentivo à melhoria do desempenho dos professores	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Acompanhamento e supervisão da prática letiva dos professores	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Monitorização interna do desenvolvimento do currículo (p. ex., coordenação das planificações e avaliações)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Monitorização e adopção de medidas de promoção do sucesso escolar	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Monitorização e adopção de medidas de prevenção da desistência e abandono	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Comentários ou informações adicionais em relação a este domínio:

Domínio 3 - Liderança e Gestão							
	-3 Extremamente negativo	-2 Consideravelmente negativo	-1 Ligeiramente negativo	0 Neutro	+1 Ligeiramente positivo	+2 Consideravelmente positivo	+3 Extremamente positivo
Visão estratégica por parte dos órgãos de gestão da escola/agrupamento	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Valorização das lideranças intermédias	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Desenvolvimento de projetos, parcerias e soluções inovadoras	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Métodos de gestão de pessoas (promoção da motivação, gestão de conflitos)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Métodos de organização e gestão de recursos	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Métodos de organização do serviço educativo (turmas, horários, distribuição de serviço)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Gestão do desempenho e competências dos funcionários não docentes (p. ex., avaliação, planeamento da formação)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Promoção do desenvolvimento profissional dos professores	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Promoção do desenvolvimento profissional dos funcionários não docentes	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Eficácia da comunicação interna	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Eficácia da comunicação externa	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Qualidade dos processos de autoavaliação da escola/agrupamento	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Envolvimento e participação da comunidade educativa na autoavaliação	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Continuidade da autoavaliação	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Adoção de medidas de melhoria em articulação com a autoavaliação	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Adoção de medidas de melhoria em articulação com a avaliação externa	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Valorização dos processos de autoavaliação	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Criação de estruturas e/ou práticas de acompanhamento do percurso pós-escolar dos alunos	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Comentários ou informações adicionais em relação a este domínio:

### Bloco III

#### Loci

Assinale em que medida cada um destes atores / componentes da escola / agrupamento apresenta um impacto (mudança atribuível ao processo) da avaliação externa.

	0 Nenhum	1 Pouco	2 Algum	3 Considerável	4 Muito grande
Documentos orientadores da actividade da escola/agrupamento (p. ex., Projeto Educativo, Projetos Curriculares, Planos de Atividades)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Regulamentos internos	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Formas de atuação da Direção	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Formas de atuação dos órgãos de gestão intermédia	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Formas de atuação dos professores	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Formas de atuação dos funcionários administrativos	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Formas de atuação dos auxiliares de ação educativa	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Formas de atuação dos alunos	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Formas de atuação dos pais	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Formas de atuação de entidades externas relevantes	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Instalações físicas	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Materiais e recursos educativos disponíveis	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Comentários ou informações adicionais em relação a este bloco:

## Bloco IV

### Fatores potenciadores e inibidores do impacto da avaliação externa

Assinale em que medida cada um destes fatores foram responsáveis por a avaliação externa ter um maior impacto (fator potenciador) ou um impacto menor (fator inibidor), independentemente de esse impacto ter sido positivo ou negativo.

Se a escola / agrupamento foi objeto de mais de uma avaliação externa, refira-se a ambas globalmente.

	-2 Muito inibidor	-1 Algo inibidor	0 Neutro	+1 Algo potenciador	+2 Muito potenciador
Nível de participação/envolvimento dos diferentes atores da escola no processo de avaliação	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Grau de articulação entre os processos de avaliação interna e externa	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Qualidade da colaboração estabelecida com a equipa de avaliação externa	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Grau de compreensão e consideração pela equipa de avaliação externa das particularidades da escola/agrupamento, do seu contexto e da sua evolução	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Grau de clareza e informação do relatório de avaliação externa	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Credibilidade da equipa de avaliação externa junto dos atores da escola/agrupamento	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Duração da presença da equipa de avaliação externa	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Difusão na escola/agrupamento dos resultados da avaliação externa	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Publicitação do relatório de avaliação externa	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Grau de focalização da avaliação em indicadores objetivos	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Consequências da avaliação externa nas cotas de classificação do desempenho docente	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Consequências da avaliação externa na avaliação dos diretores	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Apropriação e uso pela escola dos referenciais da avaliação externa (da IGEC) na sua avaliação e monitorização interna	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Comentários ou informações adicionais em relação a este bloco:

## Bloco V

### Avaliação global do processo de avaliação externa

Indique qual dos graus da escala melhor corresponde à sua opinião acerca dos efeitos do processo de avaliação externa de escolas.

	-3 Extremamente negativo	-2 Consideravelmente negativo	-1 Ligeiramente negativo	0 Neutro	+1 Ligeiramente positivo	+2 Consideravelmente positivo	+3 Extremamente positivo
Ao nível organizacional	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ao nível curricular e pedagógico	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ao nível da participação da comunidade na vida da escola	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ao nível do processo de auto-avaliação da escola	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ao nível dos resultados dos alunos	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

## Bloco VI

### Eficiência do processo de avaliação externa

Tendo em conta os recursos despendidos na avaliação externa (e.g., tempo, trabalho, recursos materiais e financeiros) e os impactos obtidos, considera que o processo no seu conjunto foi:

- ☐ Um aproveitamento nada eficiente dos recursos
- ☐ Um aproveitamento pouco eficiente dos recursos
- ☐ Um aproveitamento moderadamente eficiente dos recursos
- ☐ Um bom aproveitamento dos recursos
- ☐ Um aproveitamento extremamente eficiente dos recursos

Comentários ou informações adicionais em relação a este bloco e ao questionário em geral: